

Alix, Christian; Kodron, Christoph

Zusammen arbeiten, Gemeinsam lernen, Einander begegnen. Zusammenarbeit von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II zwischen Schulen verschiedener Länder am Beispiel Deutschland-Frankreich. Konzepte und Beispiele zu dialogischem Austausch, interkulturellem Lernen, kooperativem Lernen, internationaler Schulzusammenarbeit

Frankfurt, Main u.a. : DIPF u.a. 2004, 148 S. - (Arbeitsmaterialien)



Quellenangabe/ Reference:

Alix, Christian; Kodron, Christoph: Zusammen arbeiten, Gemeinsam lernen, Einander begegnen. Zusammenarbeit von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II zwischen Schulen verschiedener Länder am Beispiel Deutschland-Frankreich. Konzepte und Beispiele zu dialogischem Austausch, interkulturellem Lernen, kooperativem Lernen, internationaler Schulzusammenarbeit. Frankfurt, Main u.a. : DIPF u.a. 2004, 148 S. - (Arbeitsmaterialien) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-53735 - DOI: 10.25656/01:5373

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-53735>

<https://doi.org/10.25656/01:5373>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der

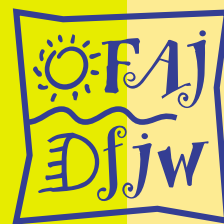

Leibniz-Gemeinschaft

Arbeitsmaterialien



Zusammen
a**r**beiten
Gemeinsam
l**e**rn
Einander
b**e**gegnen

Christian Alix /
Christoph Kodron



Deutsch-Französisches Jugendwerk
Office franco-allemand pour la Jeunesse

51, rue de l'Amiral Mouchez, 75013 Paris

Tél. : 01 40 78 18 18

Fax : 01 40 78 18 88

www.ofaj.org

Molkenmarkt 1, 10179 Berlin

Tel: 030 / 288 757 -0

Fax: 030 / 288 757 -88

www.dfjw.org



Deutsch-Französisches Jugendwerk
Office franco-allemand pour la Jeunesse

**Zusammenarbeit
von der
Grundschule bis zur
Sekundarstufe II
zwischen Schulen
verschiedener
Länder am Beispiel
Deutschland -
Frankreich**



**Zusammen
arbeiten
Gemeinsam
lernen
Einander
begegnen**

Christian Alix /
Christoph Kodron

**Konzepte und
Beispiele zu**

- dialogischem Austausch
- interkulturellem Lernen
- kooperativem Lernen
- internationaler Schulzusammenarbeit

**ZUSAMMEN ARBEITEN
GEMEINSAM LERNEN
EINANDER BEGEGNEN**

**Zusammenarbeit von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II
zwischen Schulen verschiedener Länder
am Beispiel Deutschland – Frankreich**

Herausgegeben von
Christian Alix / Christoph Kodron

Konzepte und Beispiele zu

- ***dialogischem Austausch***
- ***interkulturellem Lernen***
- ***kooperativem Lernen***
- ***internationaler Schulzusammenarbeit***

VERÖFFENTLICHUNG UND VERTRIEB:

OFFICE FRANCO-ALLEMAND POUR LA JEUNESSE
51, RUE DE L'AMIRAL-MOUCHEZ, F – 75013 PARIS
DEUTSCH-FRANZÖSISCHES JUGENDWERK
MOLKENMARKT 1, D – 10179 BERLIN

Inhaltsverzeichnis

Vorwort zur neuen Ausgabe	5
Hinweis für den Leser	8
Allgemeine Darstellung der Pädagogik des Austausches und der Begegnung:	11
Zum Begriff „Austausch“	12
Dialogisches Lernen	13
Begründung und Kontext	14
Vorgehen: Organisation und Grundsätze	15
Ziele: Was soll gelernt werden?	18
Projektbeispiele	23
Austausch und Begegnung von Anfang an: ein Grundschulprojekt – Koblenz-Nevers	24
Ganzjähriger Materialaustausch: „Das Fest“ Berlin – Martigues	34
Zusammenarbeit per e-Mail in der Sekundarstufe I	40
Zusammenarbeit zwischen allgemeinbildender und berufsbildender Schule:	44
"Das Holz, der Baum, der Wald"; Dijon-Frankenberg	44
Schule als Integrationsraum – eine erweiterte Perspektive: Frankfurt am Main – Marseille	48
Maulwurf Buddel – Taupe-là" Sprachzentriertes Projekt in der Oberstufe	72
Schlussfolgerungen	85
Wozu Pädagogik des Austauschs: Standpunkt einer Entwicklungspsychologin	86
Austausch: Worauf kommt es an? Empfehlungen für Schule und Lehrerbildung	90
Stichworte	97
STICHWORTE ZU AUSTAUSCH UND BEGEGNUNG	98
Ansichtskarten	98
Außendarstellung	98
Außerschulische Mitwirkende	99
Austausch	100
Begegnung	100
Bewertung / Evaluation	100
Chat	102
CD-ROM	102
Collage	103
Comics	103
Dias	103
Dokumentation	104
Drittortbegegnung	104

Einsprachigkeit des Materials	105
Eltern	106
e-Mail; elektronische Post	107
Empathie / Einfühlung	108
Erkundung	108
Essen	109
Fach (Fächer)/ fächerübergreifend	109
Fehler und Unverständlichkeiten in den erstellten Materialien	110
Fernsehen	111
Feste (feiern)	112
Finanzierung	112
Fortbildung	113
Fotoroman	114
Fotos, schwarz-weiß	115
Fremdsprachenkenntnisse der Lehrer	115
Fremdsprachenkenntnisse der Schüler	115
Gruppe/Lern- bzw. Projektgruppe	116
HTML	116
Internet	117
INTERNET-Präsentation	118
Interpretationen	119
Kennenlernen, Kennenlernphase	119
Klassenkorrespondenz	120
Kommunikation:	121
Koordination	121
Koordinierungslehrer	122
Lehrer, Aufgabe der Unterrichtenden	122
Lerngruppe - siehe Gruppe	123
Material / Medium	123
Motivation oder die bewegende Kraft der Exotik	123
Öffentlichkeit	124
Pädagogische Motive	124
Partnerwahl	125
PowerPoint (Präsentation)	126
Projekt (-unterricht, -woche)	127
Prozess / Produkt	127
Qualität	128
Rückmeldungen / Reaktionen	129
Schülerorientierung	129
Spiele	130
Sprache	130
Tagebuch führen	131
Techniken	131
Tandem	131
Terminplanung	132
Thema (Themenfindung, -bearbeitung)	132
Tonbildschau siehe: Dias	133
Verantwortlichkeit	133
Verlässlichkeit	133
Vertrauen	134

Video	135
Vorstellung, gegenseitige	135
Videokonferenz	136
Zeit	136
Zeitaufwand	137
Zusammenarbeit	137

Auswahlbibliographie	139
-----------------------------	------------

Auswahlbibliographie und wenige Internetquellen	140
Zu den Autoren:	148

Vorwort zur neuen Ausgabe

Fünfzehn Jahre sind seit der Herausgabe von "Zusammenarbeiten – gemeinsam lernen" (bzw. der ersten Ausgabe von "Coopérer et se comprendre")¹ vergangen. Die Erarbeitung einer neuen Ausgabe bietet die Möglichkeit das damalige Konzept und die dazu gehörigen Umsetzungsvorschläge aus dem Abstand zu betrachten und kritisch zu beurteilen. Als in Sachen Austausch inhaltlich engagierte Wissenschaftler war es damals unser Anliegen, sowohl kritische, anspruchsvolle als auch umsetzbare Impulse geben zu wollen. Dies scheint uns nach wie vor richtig und aktuell. Die in den neunziger Jahre entstandenen und seitdem sich stark entwickelnden europäischen Programme (insbesondere Sokrates und Leonardo) haben nur bestätigt, wie wichtig auch auf europäischer Ebene ausgearbeitete austauschpädagogische Konzepte sind, wie sie nicht zuletzt im bilateralen Kontext der deutsch-französischen Verständigungsarbeit entwickelt wurden. Nach fast dreißigjähriger intensiver theoretischer und praktischer Arbeit auf diesem Feld soll hier eine kritische Überprüfung bilateraler Schulzusammenarbeit in Ansätzen stattfinden, um die Qualität des Bestehenden zu sichern, und sei es nur durch eine bewusste Bestandsaufnahme, Neues anzuregen und nicht zuletzt den Beitrag deutsch-französischer Austauschpädagogik im europäischen Bildungskontext selbstbewusst einzubringen.

Bei der Entwicklung, Förderung und kritischer Überprüfung dialogpädagogischer Ansätze in Schule und Bildung halten wir drei Aspekte für zentral:

- Die Öffnung der Schule nach außen (von der Nah– zur Fernwelt, soweit diese Unterscheidung sich heute aufgrund technologischer Entwicklungen überhaupt noch so übernehmen lässt) und nach innen, zum Kind und Jugendlichen hin. Beide Phasen (Kindheit und Jugendalter) unterliegen ebenso einem grundlegenden Wandel;
- Die Neubestimmung und Neuverortung der Schule als Erziehungs– und Bildungsraum. Dabei geht es einerseits um ihre schützende und sozialisierende Funktion, mit einer Mischung aus Planung und Ereignissen, Kontakt zur Welt und Rückzug, mit vorgesehenen und festgelegten Lernfeldern und Freiräumen und andererseits darum, dass sie sich die Lernenden mit anderen Lernorten und -institutionen teilen muss. Schule muss sich zusehends mehr mit außerschulischem Lernen beschäftigen und darf sich vor allem nicht mehr als erste und letzte Etappe einer Lernbiografie, sondern als Anfang eines lebenslangen Lernens begreifen;
- Die Öffnung der Schule zum Anderen, zum Fremden und gleichzeitig weiterhin auch zum Eigenen. Aufgrund der Entwicklung unserer Gesellschaften einerseits und der Welt insgesamt andererseits wird die Frage des Zusammenlebens in multikulturellen, sozial komplexen heterogenen Zusammenhängen immer stärker zu einer Aufgabe von Schule und Bildung.

Manche Ausdrucksweisen in übernommenen Texten mögen einem überholt vorkommen, die Perspektive mag sich zum Teil in eine etwas andere Richtung verschoben haben, andere, neue Fragen sind inzwischen aufgekommen. Die deutsch-französische Zusammenarbeit mag einen hohen Grad an Normalität und Selbstverständlichkeit erreicht haben und daher ihren Reiz zugunsten größerer, aktuellerer Herausforderungen, in erster Linie eines entstehenden europäischen Bildungsraumes eingebüßt haben.

Jedoch sind wir der Ansicht und möchten dies hier begründen und illustrieren, dass die im deutsch-französischen Kontext entwickelten und erprobten Konzepte von „Zusammenarbeiten – gemeinsam lernen“ weitgehend noch Gültigkeit haben und nicht vorschnell als antiquiert und überholt abgewertet werden können. Trotzdem müssen unseres Erachtens drei weitere Aspekte berücksichtigt werden, die keine bloßen Ergänzungen sind, sondern den Kern eines dialogischen Ansatzes betreffen.

Der erste betrifft wie bereits erwähnt die räumlich-kulturelle Erweiterung und die künftig notwendige Einbeziehung der europäischen Dimension, unter besonderer Berücksichtigung der Migrations-

¹ Die französischsprachige Neuauflage ist seit 2002 unter dem Titel „Coopérer, se comprendre, se rencontrer“ sowohl online abrufbar, (unter <http://www.ofaj.org/paed/exemples/cooperer/>) als auch in Druckform verfügbar.

phänomene, seien sie wirtschaftlich oder politisch bedingt , d.h. damit faktisch eine weltweite Dimension. Obwohl Migration kein neues Phänomen ist – gab es jemals in der Geschichte Zeiten ohne Wanderungen? – symbolisiert es die tiefen Veränderungen, die sich in unseren Gesellschaften und in ihren Beziehungen zueinander vollziehen. Ein Phänomen solchen Ausmaßes zeigt sich inzwischen auch in schulischen Austauschprogrammen (durch die Schulpflicht) und hinterfragt womöglich auch eine etablierte Kooperation und Schulpartnerschaften. Schüler/innen mit Migrationshintergrund nehmen an deutsch-französischen Schulkooperationen teil. Auch wenn Schüleraustausch sich als Einübung von Aufgeschlossenheit dem Fremden gegenüber versteht, bringt diese neue Dimension manche lieb gewordenen Gewohnheiten aus der Bahn: Wenn zum Beispiel deutsche Schüler/innen türkischer Herkunft oder französische Familien algerischer Herkunft beim deutsch-französischen Austausch aktiv sind und Deutschland und Frankreich in Sprache und Kultur formell vertreten. Auch wenn die deutsch-französische Annäherung und Verständigungsarbeit noch längst nicht abgeschlossen ist, wird jedoch daran deutlich, dass sie sich längst nicht mehr allein als Nachkriegspädagogik bzw. Versöhnungspädagogik definieren kann, sondern sich gegenwärtigen und zukünftigen Entwicklungen stellen muss und kann (siehe Projektbeispiel „Schule als Integrationsraum – eine erweiterte Perspektive: Frankfurt am Main – Marseille“).

Der zweite Aspekt bezieht sich auf die lern- und lebensgeschichtliche Dimension. Durch die Einführung einer obligatorischen Fremdsprache in der Grundschule wird die Frage eines direkten Erlebens der gelernten Sprache in Form von Kontakten, ja von Austauschaktivitäten noch früher relevant. Diese Innovation besitzt an sich eine hohe Symbolkraft, wenn die Grundschule, bis dahin Hoheitsgebiet der "Muttersprache", das "Ausland" gewissermaßen hereinlässt, zunächst in der Form der Sprache, jedoch gleichzeitig oder später durch den lebendigen Kontakt mit denen begleitet, die diese Sprache sprechen (Briefpartnerschaft, e-Mail Korrespondenz, Besuch, "Austausch")! Durch den vorverlegten Anfang in einem früheren Stadium der Persönlichkeitsentwicklung wird mit der Struktur und dem Konzept von lebenslangem Lernen ernst gemacht. Dabei wird aber auch deutlich, dass sich das Fundament des später Gelernten verändern muss. Es wird wohl weder möglich noch sinnvoll sein, das sonstige Schul- und Lern- „Gebäude“ so zu belassen, wie es ist. Dadurch ändert sich alles, was danach kommt (Strukturen, Programme, Fortführung). Die Öffnung, die durch das frühe Erlernen einer Fremdsprache mit Aufenthalt im Ausland potentiell verbunden ist, stellt eine neue Dimension dar, die das Kind, den Jugendlichen und den Erwachsenen ein Leben lang begleiten kann und soll. Für die Schule und die Kooperation planenden und durchführenden Lehrkräfte bedeutet dies aber auch, dass sie eine Progression auch in Bezug auf diese Aktivitäten viel stärker als früher mit planen müssen.

Der dritte Aspekt (über den viel gesprochen wird!) betrifft die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien / IKT, also die "Neuen Medien", und ihre Verwendung und Nutzung. Sie ermöglichen und schaffen eine neue Beziehung zur Welt, zur bisherigen Raum- und Zeiterfahrung. Eine neue Kategorie zwischen Wirklichkeit und Fiktion entsteht damit, die mit dem Begriff „virtuell“ umschrieben wird. Handelt es sich jedoch dabei, wie behauptet wird, um eine radikale Veränderung, um einen Bruch oder eher um die Bestätigung und die Erweiterung eines älteren Phänomens, das mit dem Fernsehen eingeleitet wurde? Ferner wäre Misstrauen angebracht gegenüber der Illusion einer vollkommenen Innovation im Vergleich zum Vorgegangenen, als hätte sich das pädagogische und didaktische Geschehen nunmehr nur noch danach zu richten. Das Medium – damit also auch die „Medien“ - ist Bestandteil jeder Kommunikation. Diesen Aspekt der Dinge hatten wir in "Zusammenarbeiten – gemeinsam lernen" 1988 betont. Damals versuchten wir aufzuzeigen, dass eine Austauschpädagogik immer über ein Medium, eine Vermittlung, geht und dass diese eine wesentliche Rolle spielt. Eine Reihe von Vorschlägen und Umsetzungen dazu (Tondiaschau, Videotechnologie, aber auch das Telefax) lassen sich unverändert als mediendidaktische Umsetzungen und Impulse nun mit Hilfe anderer, neuerer Medien wie e-Mail, PowerPoint und Internet übernehmen. Das Werkzeug, wie innovativ auch immer, entbindet einen nicht vom ernsthaften Nachdenken über dessen Funktion, Möglichkeiten und Grenzen! Es geht lediglich darum, welche inhaltlichen Konzepte sich mit Hilfe welcher Mittel umsetzen lassen und welche spezifischen Möglichkeiten jedes einzelne Medium für sich bietet.

Aus diesen Gründen sind in dieser neuen Ausgabe Projektbeispiele beschrieben und analysiert, die zu verschiedenen Zeitpunkten in einem Zeitraum von 20 Jahren durchgeführt wurden. Damit möchten wir verdeutlichen, was im Lauf einer langen Entwicklung an Gedanken und Praxis zusammen kam, was in unseren Augen nach wie vor gültig bleibt und vor allem aber auch inwieweit der pädagogische, ja der gesellschaftliche Kontext, die Art der Fragestellung und die Wahl der Themen durch die Schüler beeinflusst. Sollten Schüler heute nach Themen gefragt werden, die sie als interessant aber auch als wichtig für ihre Zukunft betrachten, bekäme man u.U. andere Antworten, als diejenigen die 1984 als ihre

größten Sorgen genannt wurden: in Berlin die Bedrohung durch die SS 20- und Pershing-Raketen und das Waldsterben und in Martigues die Jugendarbeitslosigkeit und den Rassismus! Aufgrund unserer langjährigen Erfahrung auf diesem Gebiet scheint uns nichts wichtiger als eine zeit- und kontextbewusste Betrachtung von Austausch –und Begegnungspädagogik. Dies soll ein kleiner Beitrag dazu sein.

Hinweis für den Leser

Diese Veröffentlichung richtet sich an verschiedene Lesergruppen mit verschiedenen Interessen. Sie ist für vielfältige Lesarten geeignet: linear, systematisch, aber auch nichtlinear, punktuell, bruchstückhaft. Sie soll keineswegs auf alles eine Antwort geben und alle durch die besprochene Thematik berührten Fragen gleich intensiv oder überhaupt abdecken. Der Schwerpunkt liegt eindeutig bei der Definition und Diskussion der Ziele, den methodologischen und vor allem den institutionellen Konsequenzen. Es fasst anhand von Praxisbeispielen Vorschläge zusammen und versucht das Exemplarische daran darzustellen. Daher die Entscheidung für eine eher konzeptorientierte, analytische und selektive Darstellungsweise, in der die Kriterien für den Vergleich zwischen Kontexten und Beispielen klar erläutert werden. Dies soll eine bessere Lesbarkeit ermöglichen. Wie wir schon öfters feststellen konnten, ist die Versuchung groß, Projekte zu "erzählen". Das Problem dabei ist jedoch, dass Grundsätzliches mit Anekdotischem vermischt und kein ausreichender Abstand zur eigenen Praxis und zum eigenen Standpunkt genommen wird. Um eine gewisse allgemeingültige Aussage zu treffen, muss man leider manchmal auf Narration verzichten und etwas mehr Analyse leisten!

Das Erzählen hat jedoch hier seinen Platz (Aussagen von Lehrkräften und Mitwirkenden, Tagebuch einer Begegnung), um Erlebnisse und Subjektivität aufzuwerten und auch die mögliche Diskrepanz zwischen Konzept und Wirklichkeit, Begegnungsprogramm und Begegnungswirklichkeit, kurzum den Reiz und die Überraschungen einer Pädagogik „außerhalb der Schulmauern“ aufzuzeigen.

Durch die Vielfalt der Darstellungsformen waren wir bemüht, Leser mit unterschiedlichem Hintergrund und Geschmack anzusprechen, das Interesse auf verschiedenen Ebenen zu wecken und die Spannung zwischen den Polen einer per Definition offenen Pädagogik zu zeigen.

Die Veröffentlichung besteht aus zwei Hauptteilen.

Der erste enthält eine allgemeine Darstellung der Pädagogik des Austausches und der Begegnung, ihrer Ziele und Methoden, ihrer Begründung und Zusammenhänge. Ihr folgt eine Veranschaulichung und Illustration am Beispiel von Kooperationsprojekten auf verschiedenen Schulstufen (von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II) und mit verschiedenen Akzenten:

- Materialaustausch über ein ganzes Jahr ohne Begegnung zwischen den Schülern,
- Materialaustausch in Verbindung mit Besuchen/Aufenthalten in der Partnerschule,
- Begegnung von Schülern an einem "neutralen" Ort, einem dritten Ort (der weder die Schule des Einen noch die des Anderen ist), vorbereitet durch den Austausch von Unterlagen und Produktionen,
- Zusammenarbeit zwischen einer allgemeinbildenden Schule und einer Berufsschule,
- Zusammenarbeit zwischen Schulen mit hohem Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund bzw. aus so genannten sozial schwachen Klassen – soziale und kulturelle (und linguistische) Erweiterung,
- Materialaustausch und gegenseitiger Besuch zwischen Grundschulen,
- Nutzung neuer Medien.

Der abschließende, von einer Entwicklungspsychologin verfasste Text versucht in wenigen Worten zu verdeutlichen, was in einer solchen Zusammenarbeit zur Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler/innen beiträgt.

Der erste Teil schließt mit einem Fazit der durch die Projektbeispiele angesprochenen Fragen unter besonderer Berücksichtigung der Implikationen für die Schule, deren Funktionsweise ab. Auf die Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung des Schulpersonals (Lehrer und Schulleiter) wird zum Schluss noch eingegangen.

Der zweite Hauptteil besteht aus einem Stichwortverzeichnis, einem Glossar, mit den verschiedensten Elementen und Aspekten, vom einfachen Tipp bis hin zu Schlüsselbegriffen des dialogischen Ansatzes, vom Trivialsten (nicht vergessen!) zum "Edelsten", den Zielen. Obwohl beide Teile getrennt gelesen werden können, gibt es eine Verbindung in der Form von Verweisen auf weiterführende Literatur und *Wörtern mit Sternchen**, die das Querlesen bzw. freie Navigieren zwischen den verschiedenen Textteilen ermöglichen und anregen können.

Die Beispiele sollen demonstrieren, wie manche Ideen vor Ort funktionieren können; sie sollen keinesfalls einfach zur Nachahmung empfohlen werden. An erster Stelle wollen wir eine Pädagogik des Austausches und der Begegnung verdeutlichen, in der die Schüler/innen als zugleich sensible und neugierige Akteure handeln und den Lehrkräften die Möglichkeit geben, ihren eigenen Schul- und Schüleraustausch zu überdenken, zu bewerten und zu bereichern. Uns scheint nämlich wichtig, Kontakt und Begegnung von Schüler/innen im Sinne einer interkulturellen Pädagogik neu zu bedenken und als Lernort und Lernraum aufzufassen, wo Fremdheit und Andersartigkeit erfahren und bearbeitet werden können, wo Schüler/innen und Lehrer/innen sich mit Staunen, Überraschungen und Spannungen kritisch und kreativ auseinandersetzen können.

Obwohl die Beispiele aus dem Bereich der bilateralen deutsch-französischen Beziehungen stammen, können die veranschaulichten Prinzipien auf jegliche Zusammenarbeit zwischen Schulen mit verschiedenen Sprachen bzw. Kulturen und auf jeden anderen pädagogischen Zusammenhang, auch neben oder außerhalb der Schule, Anwendung finden.

Fremdsprachen spielen in unseren Projekten eine wichtige Rolle, auch wenn sie in dieser Art der Zusammenarbeit keine Monopolstellung besitzen. Die beschriebenen Beispiele werden im übrigen verdeutlichen, dass andere Fächer genauso in der Lage sind, solche Kooperations- und Austauschprojekte zu befördern und dass sie sich oft als hilfreich erweisen und neue, interessante Ideen einbringen. Der Fremdsprachenunterricht profitiert auch, wenn die Fremdsprache nur Mittel und nicht Zweck innerhalb eines Kooperationsprojektes ist.

Schließlich finden sich im Text Literaturhinweise, damit der Leser den einen oder anderen Punkt vertiefen kann. Literaturdokumentationen wie FIS-BILDUNG aber auch verschiedene Angebote im Internet, z.B. im Deutschen Bildungsserver erlauben auch eine deutliche Ausweitung.

Dankesworte

Angeichts der großen Anzahl von Personen, die mitgearbeitet haben, können wir uns nicht bei jeder individuell bedanken, seien es Lehrkräfte, Mitbeteiligte, Schulleitungen, Eltern, Schülerinnen und Schüler nicht zu vergessen. Sie mögen es uns verzeihen und wir hoffen, dass durch die Nennung der Schulen, denen wir diese Veröffentlichung verdanken, unsere Dankbarkeit ihnen gegenüber einen geeigneten Ausdruck findet.

Bei Projekten, die wir erwähnen, ohne daran mitgearbeitet zu haben, werden die Autoren genannt.

Zögern Sie bitte nicht bei Fragen, Anregungen und Hinweisen, sich mit uns in Verbindung zu setzen. Unsere Adresse ist:

Christian Alix / Christoph Kodron
DIPF
Postfach 90 02 70
D – 60442 Frankfurt am Main
e-mail: alix@dipf.de/ kodron@dipf.de
Internet: www.dipf.de

Allgemeine Darstellung der Pädagogik des Austausches und der Begegnung:

Zum Begriff „Austausch“

Der Begriff "Austausch" bietet den Vorteil schon lange etabliert zu sein und auf eine reiche Tradition zurückblicken zu können. Allerdings hat er gerade aufgrund seiner großen Verbreitung zwei erhebliche Nachteile:

- er bezieht sich auf äußerst unterschiedliche Praktiken und Ziele und ist daher mehrdeutig. Dies mag auch erklären, warum er so leicht konsens- und lebensfähig ist; (Alix u. a., 1993, S. 18-19);
- der Kontext einerseits und das, was er beschreiben soll, hat sich im Lauf der letzten vierzig Jahre zum Teil erheblich gewandelt. So sind inzwischen sowohl die Erscheinungsformen als auch die Inhalte verändert und damit die Bedeutung inzwischen eine andere geworden. Für all diejenigen, die diesen Begriff nach wie vor verwenden, ist es also wichtig, sich dieser Bedeutungsverschiebungen bewusst zu werden.

Der „Austausch“, bzw. die Austauschphilosophie als Referenzrahmen im deutsch-französischen, ja im europäischen Kontext lässt sich ursprünglich vor allem aus einer von Kriegen und kriegerischen Auseinandersetzungen geprägten und nach Frieden strebenden Generation von Menschen verstehen. Historisch gesehen ist die austauschpädagogische Praxis, so wie sie sich in Europa zunächst vor und nach dem Ersten und dann noch intensiver nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelte, eng verbunden mit Kriegsvorbeugung und Nachkriegs"therapie". Dem "Austausch", dem persönlichen Kennen lernen von Menschen, die sich bislang wie Angehörige tief und lang verfeindeter Nationen gegenüberstanden wird eine vorbeugende, bzw. heilende Wirkung zugesprochen. (M. Krüger-Potratz, 1994.). In „postheroisch“ orientierten europäischen Gesellschaften hat eine solche starke Motivation bei den jüngeren Generationen, so scheint es, viel an Zugkraft eingebüßt. Aufgrund ihrer oftmals vagen Kenntnisse der historischen Hintergründe einer solchen Versöhnungspädagogik wird außerdem diese Verbindung nicht mehr wahrgenommen, bzw. ist für sie kaum noch nachvollziehbar: es fehlt der historische und affektive Bezug zu den hauptsächlich in Europa geführten zwei Weltkriegen, wenn auch sicherlich nicht zu Kriegen generell. Demnach ist also zu erwarten, dass Austausch- und Begegnungsaktivitäten für die betroffenen Jugendlichen heutzutage etwas anderes bedeuten. Dort werden sie etwas anderes suchen (und finden) als die Begegnung und die Berührung mit dem früheren vermeintlichen „Feind“. So wichtig die Kenntnis der historischen Fakten auch ist, kann sie jedoch allein den gesamten politischen und psychologischen Zusammenhang einer Epoche vermutlich nicht vermitteln, die per se nicht ihre ist.

Dieser in der deutsch-französischen Beziehung bereits in Frage gestellte friedenspädagogische Bezug scheint im übrigen bei europäischen Programmen¹, in denen eine wirtschaftlich geprägte, stark gegenwarts- und zukunftsorientierte Dimension eindeutig vorherrscht, noch weniger präsent. Dies mag ein gewichtiger Grund sein, weshalb die deutsch-französischen, ohnehin nur bilateralen² Austauschprogramme in den Augen mancher schlecht informierten Außenbetrachter vorschnell als zu traditionsbelastet und überholt eingestuft werden.

Wenn gleichzeitig aber von "Austausch-Pädagogik" und nicht mehr nur von „Austausch“, bzw. „Austauschaktivitäten“ die Rede ist, wird ein entscheidender qualitativer Schritt getan. Damit wird nämlich die Absicht bekundet, weg von einer Randaktivität an der Peripherie des Schulalltags hin zu einem durchdachten, integrierten Konzept zu gelangen, das im Rahmen der institutionellen Strukturen angesiedelt und im Schulprogramm abgestimmt wird (Alix, Lacher, 1993, S. 355).

Gerade um einen solchen Schritt sowohl in der Konzeption als auch in der Umsetzung geht es uns. Deshalb wird hier weniger von "Austausch" und lieber von einer Pädagogik des Austausches und der Begegnung gesprochen. Sie könnte definiert werden "als eine Pädagogik der Begegnung von Angehörigen zweier oder mehrerer Bildungssysteme mit ihren jeweiligen Werten (als Ergebnissen einer gemeinsamen Geschichte), ihren eigenen Zielen und Funktionsweisen mit dem Ziel, einen neuen pädagogischen Raum mit multiplem Bezugssystem zu schaffen. In diesem neu geschaffenen Raum lernen die Mitwirkenden, adäquat zu handeln und ihre Verhandlungs-, Interaktions- und Kooperationsfähigkeiten im Geist der Gleichberechtigung und der Gegenseitigkeit zu entwickeln" (Alix, Lacher, 1993, S. 348-349).

¹ Hier sind allerdings diejenigen auszunehmen, die sich auf den Bereich des ehemaligen Jugoslawiens beziehen.

² Obwohl es bekanntlich schon lange auch trilaterale Programme gibt.

Damit sind die wichtigsten Merkmale des Konzeptes genannt:

- die Begegnung von Individuen und Gruppen,
- die unterschiedliche Zugehörigkeit der Teilnehmenden (nicht nur zu einer Nation, sondern auch zu einem (nationalen) Bildungssystem),
- die Entstehung, bzw. die Schaffung eines neuen Lernortes, dazwischenliegend, neutral, der in den bestehenden nationalen Bildungssystemen nicht vorkommt und auch nicht vorgesehen ist;
- die Interaktion zwischen den Akteuren mit all ihren Facetten: Diskrepanzen; Ähnlichkeiten, Unterschiede, Konflikte, usw.,
- der Status der Mitwirkenden: Gleichberechtigung und Gegenseitigkeit, also Gleichheitsprinzip und Solidarität im Sinne einer gemeinsamen Verantwortung für ein gemeinsames Projekt.

Daraus wird deutlich, dass "der Gedanke einer Pädagogik des Austausches und der Begegnung auf den Willen verweist, ursprünglich getrennte Personen, Gegenstände und Strukturen miteinander zu verbinden" (der touristische Aspekt besitzt im allgemeinen diese Funktion nicht!)... Die Begegnung zwischen diesen einander fremden Elementen schließt die Exploration und Schaffung neuer Lern- und Erfahrungsräume ein, die sich vom normalen Umfeld der Mitwirkenden unterscheiden." (Alix, Bertrand 1994, S. 4)

Dialogisches Lernen

Uns scheint es außerdem beim Umreißen einer Austausch- und Begegnungspädagogik besonders hilfreich von dialogischem Lernen, bzw. einem dialogischen Lernansatz zu sprechen¹. Dabei gilt es zwischen zwei wichtigen, beim schulischen Lernen auch vorhandenen Ebenen zu unterscheiden: der Lernsituation, dem Lernkontext selbst einerseits, der je nach Schule mehr oder minder formalisiert sein kann und den darin möglichen, bzw. ermöglichten und gewünschten Lernprozessen andererseits.

In dem so definierten dialogischen Lernen finden sich beide Dimensionen wieder. Es geht also darum

- dass ein zwischenschulisches Lernarrangement, d.h. eine neue, andere Situation als die normale Unterrichtssituation innerhalb des eigenen Klassenraumes und der eigenen Schule eingerichtet wird,
- damit die Schüler/innen beim Lernen sich aufeinander beziehen, selbst erstellte Materialien austauschen und/oder auch gemeinsam, im Tandem Materialien erarbeiten können.

Bewusst wird auch der Begriff „dialogisch“ nicht nur auf die Interaktion zwischen Subjekten bezogen, die dadurch ihre Kommunikationsfähigkeit entwickeln und ausbauen können und sollen, sondern auch auf die Schaffung eines Kooperationszusammenhangs, in dem Interdependenz, aufeinander angewiesen sein, Abhängigkeit aber auch Gegenseitigkeit, Kooperation, Verbindlichkeit, Zuverlässigkeit, Verantwortung erlebt und verarbeitet wird. Die Dialogstruktur – die Zusammenarbeit von Lerngruppen, die an verschiedenen Orten, in verschiedenen Schulsystemen zu Hause sind und miteinander kooperieren – ist auch durch Interinstitutionalität gekennzeichnet. Sie bildet die Grundlage, auf der sich dann alles weitere abspielt. Die Dialogprozesse aber sind wiederum das, woran es letztendlich pädagogisch ankommt: die interaktive und intersubjektive Entwicklung, Förderung, Gestaltung und Bewältigung von Kommunikation (Alix, 1990, S. 10).

Die Unterscheidung zwischen beiden Dimensionen ist für Lehrer und Lehrerinnen in hohem Maße handlungsrelevant, wie wir in den folgenden Projektbeispielen feststellen können und im weiteren Text bei einzelnen Fragen noch sehen werden, da der pädagogische Handlungsrahmen der Akteure (Lehrkräfte und Schulleitung) über den bisher gewohnten Klassenraum und die vertraute eigene Schule hinaus erweitert wird. Damit entstehen nämlich neue Lernräume und neuartige Lernprozesse, die einen bewussten Umgang mit dialogischen Kategorien notwendig machen (Alix, 1999 S. 35).

¹ Die folgenden Ausführungen zum „Dialogischen Lernen“ basieren auf Alix 1990.

Begründung und Kontext

Weshalb sollen heute Verbindungen zwischen Schülern, Lernenden verschiedener Länder hergestellt werden? Wozu sollen sie sich Briefe oder e-Mails schreiben, mit Hilfe von selbst erstellten Dokumenten und Materialien zu einem gemeinsamen Thema, die sie sich gegenseitig zuschicken, miteinander kommunizieren? Zu welchem Zweck und mit welchem Ziel soll ihnen der Dialog über die Entfernung und gegebenenfalls auch die reale Begegnung ermöglicht werden?

Dazu werden wir hier lediglich ausgewählte, wichtige Gründe nennen, die auch helfen sollen, den dialogischen Ansatz in einen globaleren Zusammenhang zu stellen.

1. Schule und Wissen sind privilegierte Orte bzw. Instrumente des Zugangs zur Welt und zur Universalität, ausgehend von der Singularität einer bestimmten Kultur, Gesellschaft und Epoche, auch wenn der nationale Bezug noch deutlich bleibt. Obwohl andere Quellen und Orte der Information und der Bildung außerhalb der Schule vorhanden sind, ist es unseres Erachtens heutzutage wichtiger denn je, dass die Schule durch das, was sie an Inhalten, Kenntnissen und Umgang mit der Welt transportiert, Begegnungs- und Schnittpunkt zwischen Globalem und Lokalem, Universellem und Einmaligem, Kollektivem und Individuellem bleibt und Möglichkeiten der Be- und Verarbeitung bietet. In der Schule muss die Möglichkeit vorhanden sein, die kollektive Verantwortung zu erfahren, zu definieren und auszuüben, die zur Erhaltung einer gemeinsamen und gerecht aufzuteilenden Welt notwendig ist.
2. Schule, Erziehung und Bildung als Ganzes werden im europäischen Integrationsprozess eine entscheidende Rolle spielen. Die europäische Dimension wird in der Bildung auf allen Ebenen immer deutlicher, bis da hin, dass wir schon auf dem Weg zu einem gemeinsamen europäischen Bildungsraum sind.
3. Die heutigen Schüler kommen in nächster Zukunft auf einen Arbeitsmarkt, der sich mittlerweile nach europäischen Maßstäben definiert; sie müssen bereit und fähig sein im europäischen Kontext in einem anderen Partnerland zu arbeiten und/oder berufliche Beziehungen zu einem oder mehreren Ländern mit anderen Sprachen und Kulturen zu knüpfen. Sie müssen also darauf vorbereitet werden, sich in einer komplexen und vielseitigen, längst multikulturellen Welt zu bewegen. Die einzige und schwierige Frage dazu ist allerdings: wie?
4. Der Tourismus, der die meistverbreitete Kontaktform darstellt, führt bei weitem nicht zum tieferen Verständnis für die "Gast"-Länder, -kulturen und -sprachen. Zu oft findet ein Phänomen der "Kolonisierung" der Touristenorte statt und die Tourismusindustrie setzt alles daran, wirkliche Fremderfahrungen und echten (inter)kulturellen Kontakt zu vermeiden, sobald sie über Exotik und touristisches Programm hinaus gehen und nach anderen Wegen suchen.
5. Die Internationalisierung der Lebensformen schreitet – zumindest oberflächlich gesehen – immer schneller voran. Welches Produkt, welche Mode, welche Musik überschreitet heutzutage keine kulturellen, sprachlichen Grenzen? Zugleich, und dies wird in der reflektierten pädagogischen Arbeit nur bestätigt, führt diese Uniformisierung der Welt nur sehr bedingt zu einer wirklichen Verständigung zwischen Mitgliedern verschiedener Gesellschaften und Kulturen. Es wäre falsch und gefährlich, eine von der Wirtschaft stark vorangetriebenen Internationalisierung mit einer automatisch einhergehenden Verständigung gleich zu setzen.
6. Selbst wenn die meisten Schüler in den Ländern der Europäischen Union eine, zwei oder gar mehr Fremdsprachen im Lauf der Schulzeit erlernen und es heutzutage möglich ist, fast jede Fremdsprache außerhalb der herkömmlichen Schulstrukturen durch Fernunterricht, Auslandsaufenthalt, Schulprogramme im Fernsehen, im Bereich der Erwachsenenbildung usw.) zu lernen, bleibt das Kommunikationsniveau zwischen den verschiedenen linguistischen und ethnischen Gruppen in Europa viel zu niedrig.
7. Der Unterricht im allgemeinen und der Sprachunterricht im besonderen tragen die Hauptverantwortung für dieses Manko, ja oft sogar für die verbreitete Scheu, um nicht gleich Angst zu sagen, vor der direkten sprachlichen oder kulturellen Begegnung. Dadurch bleibt die Chance ungenützt, den eigenen Ethnozentrismus zu hinterfragen und die Möglichkeit wird vertan, eine durch die Begegnung und die Beschäftigung mit dem Fremden ausgelöste Reflektion über das Eigene anzustoßen.
8. Der (Fremd-)Sprachenunterricht und dessen Methoden müssen äußerst kritisch hinterfragt werden. Zu oft wird dort immer noch auf eine zu formelle Auffassung der Sprache zurückgegriffen, in der nur

die Darstellung einer fertigen Welt vorherrscht, ohne dass auf den Kontakt mit der menschlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Realität in all ihren Schattierungen und auch Widersprüchen vorbereitet wird.

Der seit einiger Zeit in den didaktischen Konzepten und Materialien unverkennbare Wunsch nach Authentizität muss jedoch mit dem Erlebnis und der Erfahrung der Beziehung zwischen Individuen aus verschiedenen Ländern und Kulturen verknüpft werden. Die Öffnung nach außen und nach innen, die mit dem Erlernen einer Fremdsprache potentiell verbunden sein sollte, ist dennoch mit in sich geschlossenen, monologischen Bildungsstrukturen und Lernräumen unvereinbar. (Alix, 1999)

Vorgehen: Organisation und Grundsätze

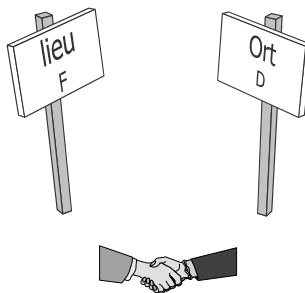
Der „Vertrag“

Zwei oder mehrere Schulen/Klassen/Lehrer nehmen Verbindung miteinander auf und stellen einen Vertrag auf, in dem folgendes festgelegt wird:

- die Verantwortlichen (bei einem größeren Projekt gibt es auch eine genauere Aufteilung der Verantwortlichkeiten je nach Aufgabenbereich),
- die am Projekt beteiligten Schülergruppen (Größe und Anzahl der beteiligten Gruppen sowie deren Art können von Schule zu Schule unterschiedlich sein),
- ein gemeinsames Arbeitsthema,
- eine Terminplanung für die Zusammenarbeit mit genauen Terminen für die Koordinationstreffen von Lehrern, die Verschickung von Schülerunterlagen, die Fristen für Rückmeldungen (Feedback) und mögliche Schülerbegegnungen,
- ein Evaluationskonzept, also Kriterien, nach welchen sich Erfolg oder Misserfolg feststellen lassen soll,
- weitere zum guten Ablauf der Arbeit notwendige Informationen (beispielsweise technische¹ oder fachspezifische Fragen).

Ablauf

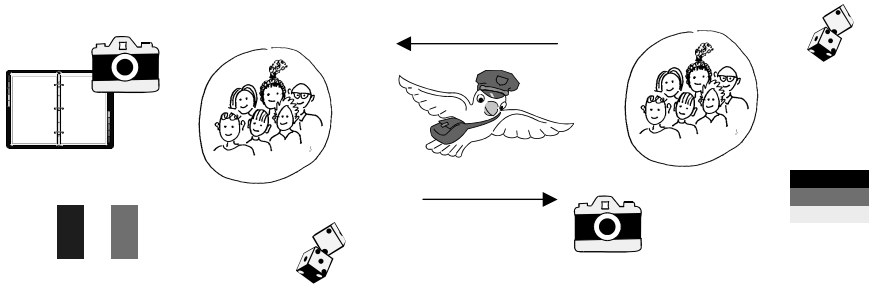
Unsere Erfahrungen haben gezeigt, dass die Lehrkräfte am Ende des vorherigen Schuljahres oder zu Beginn des neuen Schuljahres Verbindung aufnehmen oder sich treffen und ein *Thema** oder zumindest einen thematischen Rahmen sowie den wahrscheinlichen Ablauf für die nächsten Monate absprechen.



¹ Z. B. auch so eine zunächst nebensächlich erscheinende Frage wie: Welches Textverarbeitungsprogramm genutzt werden soll oder welches die e-Mailadressen der Schule und der Verantwortlichen sind?

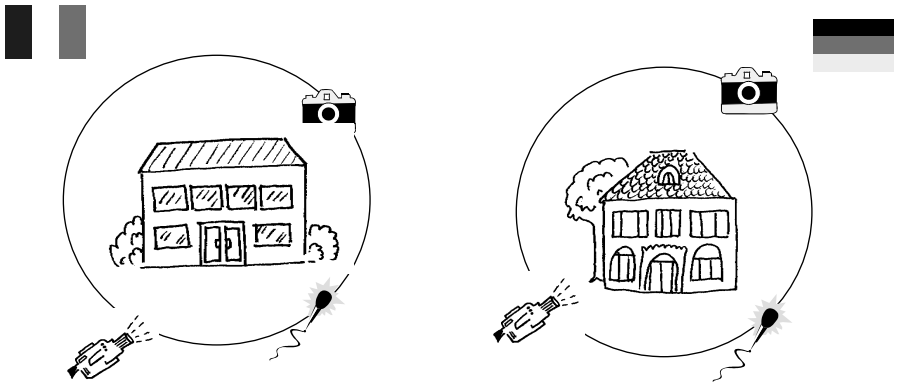
1. Schritt

Die Schülergruppen aus den verschiedenen Ländern nehmen Verbindung auf und lernen sich kennen. Die Schüler wollen immer, so unsere Erfahrung, mit einer individuellen und kollektiven Vorstellung beginnen (vgl. *Kennenlernen, Kennenlernphase**), in der sie sich in ihrem schulischen, familiären usw. Umfeld bewegen. Zu diesem Zweck nutzen sie mehrere Formen (Beschreibung, *Tagebuch**, *Spiele**, Fiktion) und *Medien**: *Fotos**, *Videofilm**, usw.



2. Schritt

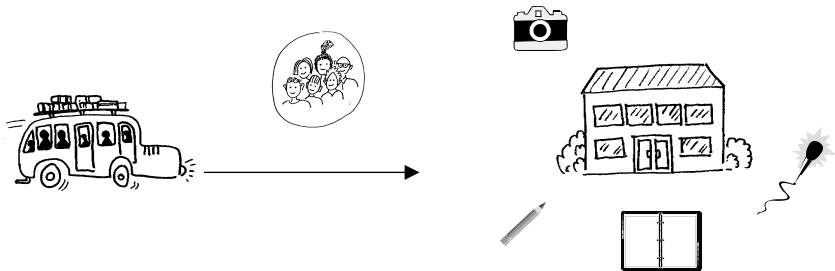
Erst danach beginnt die eigentliche Arbeit am Thema. Lehrer und Schüler haben sich auf ein gemeinsames Forschungsthema geeinigt, wie hier zum Beispiel "Schule und Schulalltag". Zu diesem Zeitpunkt ist es wichtig, dass die Schüler entscheiden können, welche Aspekte des Themas und in welcher Form sie es behandeln möchten. Sie bilden Untergruppen, um die gemeinsam abgesprochene Arbeit aufzuteilen, und erstellen eine gewisse Anzahl von *Materialien / Medien**, *Dokumenten** zum Thema, so wie sie es in ihrem Alltag, Umfeld etc. erleben und empfinden.



Versendung und Empfang sollen möglich zeitgleich erfolgen, so dass beide Gruppen das Gefühl entwickeln, dass sie füreinander arbeiten. Das Ganze läuft nach einem Terminplan und nach abgestimmten Regeln ab (die Pakete müssen per Post oder als *e-Mail** Anhang oder als *CD-ROM** verschickt werden können, die Texte bestimmte Aspekte wie Lesbarkeit, Adressatenbezug usw. beachten), die im voraus von den Projektverantwortlichen auf beiden Seiten festgelegt wurden (vgl. Vertrag weiter oben). Die zugeschickten Materialien werden von der Empfängergruppe be- und verarbeitet. Den Autoren, bzw. der Absendergruppe werden Reaktionen, Kommentare und Nachfragen übermittelt.

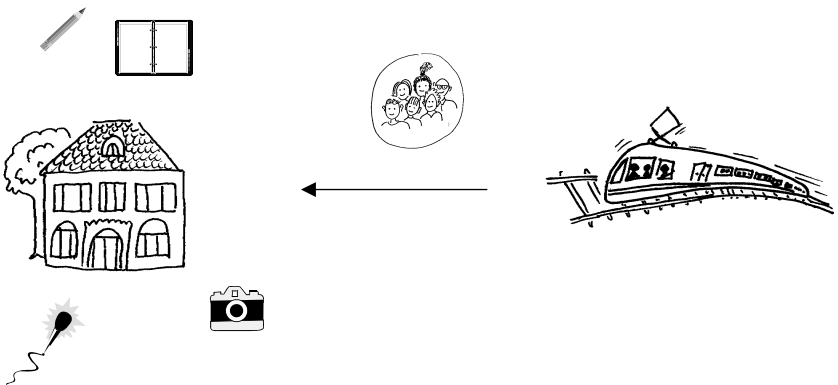
3. Schritt

Diese Arbeitsphase kann ausschließlich über die Entfernung, per Post, per Fax, per e-Mail oder in Kombination mit realen Gruppenbegegnungen erfolgen. Im letzteren Fall wird die Arbeit am Thema gemeinsam in binationalen Gruppen vertieft und um die Dimension eines eigenen Erlebens und direkter Beobachtung erweitert. Dann arbeiten die Schüler an den bereits bestehenden Materialien weiter, indem sie sie ergänzen und auf verschiedene Arten wieder verwenden. Oft gehen sie darüber hinaus und erarbeiten aber auch Neues gemeinsam.



4. Schritt

Eine zweite Begegnung kann auch stattfinden, wobei die Besucher nun die Gastgeberrolle übernehmen.



Gemeinsame Realisierungen sind auch ohne Begegnung möglich, wenn sie zwischen beiden Gruppen hin- und verschickt werden.

Alle erstellten Materialien werden in eine öffentliche Präsentation, oft in Form einer Ausstellung bzw. Vorführung, integriert, die für die Schulöffentlichkeit (Eltern*, andere Klassen, Lehrerschaft, kommunale Vertreter, u.a.m. mehr) und manchmal auch darüber hinaus bestimmt ist (vgl. *Öffentlichkeit**).

Im Rahmen der Begegnung können die Perspektiven gegenübergestellt werden, wobei die vorherigen Arbeiten integriert und der Versuch unternommen werden sollte. Um es nicht allein bei bloßen Feststellungen zu belassen, sondern die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Thema zu machen, kann es erfahrungsgemäß hilfreich sein, synthetisierende Aufgaben zu formulieren und / oder eine fiktionale (utopische) Ebene zu betreten: Die Aufgabe lautet z. B. dann: „Was wäre dann, wenn ihr eine gemeinsame ideale Schule entwerfen würdet?“



Dieses Schema bildet keineswegs eine Vorwegnahme des konkreten Ablaufs einer jeden Zusammenarbeit. Es soll vielmehr einen Rahmen bieten. Vor Ort, in der Kooperationspraxis ist es vor allem wichtig, dass jede Lehrkraft die Spielräume und konkreten Möglichkeiten maximal ausnutzt, über die sie verfügt und die ihr durch die Zusammenarbeit mit kooperationswilligen Kollegen und Kolleginnen geboten wird.

Ziele: Was soll gelernt werden?

In Anlehnung an Martin Buber und Edgar Morin¹ könnte der vorgeschlagene Ansatz als dialogischer Ansatz definiert werden. Dieser Begriff trifft auf zwei Ebenen zu:

- die der Verbindung von Strukturen, Institutionen, Bildungs- bzw. Lernorten,
- die der in Interaktionen einbezogenen Personen, die im Verhältnis zueinander agieren und reagieren.

Es geht also ständig darum, Beziehungen und Verbindungen zwischen den Elementen eines Systems, bzw. zweier oder mehrerer herzustellen, zu erhalten und zu entwickeln. Dies erklärt, dass dieser Ansatz mit den Begriffen „Verhandlung“, „Regelung“, „Regulierung“, „Interaktion“, usw. verbunden ist.

Da diese Arbeits- und Lernsituation nicht selbstverständlich sondern gewollt ist, müssen gewisse Regeln festgelegt werden, damit jeder sicher ist, dass er vom Anderen eine Gegenleistung erhält (vgl. auch *Verlässlichkeit*^{*)}). Auf diese Weise integriert der dialogische Ansatz die Dimension der Gegenseitigkeit und der Statusgleichheit, da jeder vom Anderen abhängig ist und weiß, dass diese Abhängigkeit aufgrund eines erklärten Willens der Zusammenarbeit und der Öffnung geschieht. Selbstverständlich kann man Missverständnisse und Frustrationen nicht völlig ausschalten, man kann sie aber beschränken!

¹ Vgl. hierzu: Buber, Martin, u.a.: 1947, 1958 und Morin, Edgar, 1987, 1990a, 1990b, 1993 und 2001.

Solche Erklärungen sind wichtig, um verstehen zu können, was das Besondere an den Zielen und den Lernprozessen eines dialogischen Lernens ist. Man kann sie unter drei Hauptzielen subsumieren:

1. Kooperieren lernen
2. Kommunizieren lernen
3. Lernen lernen

1. *Kooperieren lernen*

Im Gegensatz zum herkömmlichen Unterricht sind die von den Schülern erstellten Arbeiten nicht allein für den Lehrer, manche würden "für den Papierkorb" sagen, bestimmt, sondern für eine externe Adressatengruppe, die es wirklich gibt und mit der real kommuniziert wird. Dadurch müssen die Texte produzierenden Schüler andere Ziele und Ebenen in der Kommunikation berücksichtigen, bzw. umsetzen. Es handelt sich hier um eine externe Zusammenarbeit zwischen zwei oder mehr Gruppen. Sie ist mit der Verantwortung gegenüber einer neuen Instanz außerhalb der Klasse verbunden, gegenüber welcher die Schülergruppe Verpflichtungen eingeht.

Um sich jedoch gemeinsam über Inhalt und Form der Kommunikation mit der Partnergruppe einigen zu können, müssen die Schüler auch innerhalb ihrer eigenen Gruppe zusammenarbeiten. In dem Fall handelt es sich um Kooperation innerhalb der Gruppe, also um interne Kooperation. Interessant ist, dass beide, auch in der Berufswelt gefragten Kooperationsformen beim dialogischen Lernansatz miteinander verbunden sind.

Da der „Vertrag“ verlangt, dass sich beide Lerngruppen über ein Thema einigen und jede Gruppe Klarheit über Inhalt und Form der zu übermittelnden Botschaften schafft, erfolgt auf beiden Seiten eine Diskussion über einen möglichen gemeinsamen Nenner. Selbstverständlich kann dies nur nach Erklärung und Verhandlung der individuellen und kollektiven Aspekte der in beiden Gruppen geplanten Realisierungen erzielt und definiert werden. Ein solcher Ansatz unterscheidet sich erheblich vom herkömmlichen Unterricht, wo die Frage nach Sinn und Verwendbarkeit der Schülerproduktionen außerhalb des Klassenraumes, bzw. der Schule nicht gestellt wird und sich in einer guten oder schlechten Note erübrigt. Hingegen ist die Frage der Verwert- und Verwendbarkeit von Produkten außerhalb der Schule, zum Beispiel in der Arbeitswelt eine ganz zentrale. Daher hier die Notwendigkeit, sich auf andere Adressaten einzustellen, welche angesprochen und aufmerksam gemacht werden sollen.

Der Austausch von Unterlagen auf einer solchen Grundlage bringt einen dynamischen Vergleich zwischen Perspektiven, Auswahl von Form und Inhalt, Absichten, echten oder vermuteten Unterschieden mit sich. Dies ist viel mehr als das, was i.d.R. in einer "wildwüchsigen" und willkürlichen Interaktion entsteht; hier geht es um das Erlernen von Zusammenarbeit und Teamarbeit, in seiner Anlage und seinen Zielen ist es weit über den spezifischen Zusammenhang hinaus übertragbar und generalisierbar.

2. *Kommunikation erlernen*

Zwei kurze Beispiele sollen zeigen, welche Phänomene gemeint sind:

Beispiel 1: Eine deutsche Studentin erzählt folgende Geschichte, die sie während eines Studienaufenthalts in Marseille erlebte: Sie hatte ein kleines Zimmer in einem Studentenheim. Eines Abends wurde sie auf eine Crêpe-Party eingeladen. Aufgrund ihrer Erfahrung – sie wohnt in Deutschland in einem ähnlichen Heim – erwartet sie, dass sich die Gäste irgendwie im engen Zimmer mit dem Teller auf dem Schoß niederlassen. Sie staunt nicht wenig, als es ganz anders kommt! Es geschieht ein wahrer Umzug, bei dem das halbe Zimmer ausgeräumt wird, um einen Tisch zu installieren, den man mit großer Mühe irgendwoher bekommen hat. Dadurch müssen sich allerdings die Gäste um den Tisch im kargen Raum an der Wand lang hinstellen.

Sie stellt jedoch fest, nachdem die "Szenerie" aufgebaut ist, dass sich jeder offensichtlich wohl fühlt und der Abend um den Tisch sehr gelungen ist.

Beispiel 2: Während einer Besprechung von Fremdsprachenassistenten wundert sich eine französische Studentin von ihren Vermietern zum Essen eingeladen war, darüber, dass, als die Mahlzeit zu Ende war,

der Tisch abgeräumt wurde, die Gäste sofort aufstanden und sich ins Wohnzimmer begaben, wo sie sich an einen niedrigen Tisch im Kerzenschein setzten und ihren Wein weiter tranken.

Zwei Geschichten und jeweils Erstaunen. Was ist geschehen? Beide wurden in konkreten Situationen mit Verhaltensweisen und Ritualen konfrontiert, die sie zum Staunen brachte. Wo sie eine Crêpe-Party oder ein Allerweltsabendessen erwarteten, passierte etwas für sie Irritierendes, Überraschendes. Sie achten auf Gesten, Zeichen, Handlungs- und Symbolanordnungen, die vom Gewohnten abweichen, vom normalen Sinn von Begriffen wie "zum Abendessen eingeladen sein", "zusammen essen/trinken", "sich wohl fühlen" usw. Um es nach Martinet auszudrücken: "Kultur, das sind die geteilten Konnotationen".

Verstörung hier, Aggressivität oder Staunen woanders entstehen unter anderem dadurch, dass der Sinn für „Selbstverständlichkeit“ nicht gemeinsam ist. Wer nicht die "Selbstverständlichkeit" des Tisches teilt, um den man sich zum Essen und Wohlfühlen setzt (Gastlichkeit), oder der Kerzen und des gemeinsamen Trinkens (Gemütlichkeit), der bleibt am Rand stehen und manövriert sich bewusst oder unbewusst ins Aus.

Wir meinen, dass ein Erlernen der interkulturellen Kommunikation solche "gemeinsamen Konnotationen" erklären (helfen) und deutlich machen muss, wem was in der zu begreifenden Gesellschaft und Kultur (welche sozialen Schichten, welche ethnologischen Gruppen, welche Religionen, welche Generationen usw. usf.) bzw. in der eigenen Gesellschaft und Kultur gemeinsam ist.

Jede Gesellschaft und jede Sprache unterliegt außerdem einem ständigen Wandel. Jeder französische Lehrer, der seit etlichen Jahren unterrichtet und nur noch das Collège als erste Sekundarstufe kennt, wird einige Schwierigkeiten haben, ein Schulsystem zu begreifen, in dem weiterhin Unterschiede zwischen drei Schultypen wie in Deutschland und wie in Frankreich vor der Generalisierung des Collège bestehen. Dadurch stellt sich die Frage nach ständiger Aktualisierung der Kenntnisse und Vergleichsgrundlagen.

Wenn man Wörter erklärt, sie zu bloßen Aufklebern für universelle, ewige Gegenstände macht, welche die Begriffe der eigenen Kultur und Sprache eins zu eins ersetzen sollen, läuft man schnell Gefahr, nicht mehr zurecht zu kommen; im Fall einer wirklichen Begegnung auf Unverständnis zu stoßen, ja gar daneben zu sein.

Der hier vertretene Ansatz soll dazu dienen, Begegnungen als Begegnungen zwischen Angehörigen verschiedener Kultur- also Sinnsysteme in ständigem Wandel (eine mögliche Definition der Kultur) systematisch und reflektiert aufzufassen.

Statt anzunehmen, dass jedes Mitglied einer sozialen oder kulturellen Gruppe in der Lage ist, sein eigenes Bezugssystem zu erklären, gehen wir lieber von der konkreten Ebene der mit einem gemeinsamen Erkundungsthema verbundenen Erfahrung und Aktivität aus. Bei einem solchen Ansatz kommen sich die Teilnehmer näher, indem sie zusammenarbeiten und sich wirklich austauschen, was einerseits die Gefahr verringert, sich "nur über Wörter" ohne gemeinsamen Bezug zu streiten, und andererseits die Chancen erhöht, zu gemeinsamen Konnotationen aufgrund eines gemeinsamen Handelns zu kommen.

Durch ein solches pädagogisches Arrangement können sich die kulturellen "Systeme" äußern, durch das Thema aktiv werden und den Schülern die Möglichkeit geben, auf verschiedenen Ebenen Vergleiche zu ziehen aufgrund dessen, was zum Ausdruck kam, was "herauskam".

Den Schülern wird so bewusst, dass Begriffe, die in beiden Sprachen als ähnlich oder gleichwertig angesehen werden, unterschiedliche Wirklichkeiten oder Bedeutungen abdecken können, die durch die beiderseits erstellten Produktionen zum Vorschein kommen. So kann man über das Stadium der bloßen "Übersetzung" hinauskommen, die allein die rein linguistische Äquivalenz berücksichtigt.

An dieser Ebene wirkt, was wir den interpretativen Ansatz (*Interpretationen**) der Unterlagen und Produktionen nennen. Wir meinen damit, dass jede empfangene Produktion nicht Gegenstand einer Erklärung durch einen Alleswisser – Lehrkraft oder Fachmann – ist, sondern Ausgangspunkt für eine Forschung nach möglichen Bedeutungen. Die Schüler vergleichen eigene und fremde Materialien. Aus diesem Vergleich zwischen eigenen und fremden Realisierungen, aber auch zwischen den durchlaufenen *Prozesse**, soweit dies möglich oder rekonstruierbar ist, entsteht das, was wir Verhandlung über den Sinn, Deutungsarbeit nennen.

Kurz gefasst heißt es, dass die dialogische Pädagogik des Austauschs den Aufbau von Kommunikationsprozessen ermöglichen soll, bei denen die semantisch-kulturellen Inhalte der Produktionen von den Schülern als Mitwirkenden und Produzenten der Interaktion ausgehandelt werden können. Diese Fähigkeit, solche Inhalte in der Kommunikation zu identifizieren, zu analysieren und zu behandeln, kann als eines der Grundziele des interkulturellen Lernens betrachtet werden.

3. *Lernen erlernen*

Lernen heißt nicht nur Lernen, sondern „Lernen erlernen“. Jedes vom Inhalt und von der Form her neue Erlernen bietet die Gelegenheit, früheres und vertrautes Lernen zu hinterfragen und weiter zu entwickeln. Der dialogische Ansatz bietet die Möglichkeit, sowohl das Verhältnis zum Anderen, zum Fremden als auch zu sich selbst, zum Eigenen, zur eigenen Gruppe, zur eigenen Kultur zu bearbeiten und zu reflektieren. Es betrifft den Gegenstand der dialogischen Arbeit, d.h. das Verhältnis zum Anderssein und zu sich selbst im allgemeinen, aber auch unzertrennlich davon die Formen und Erscheinungen im konkreten Fall.

Die Beobachtung der eigenen Lernprozesse und derjenigen der Kooperationspartner, ihre Verarbeitung, der reflexive Umgang damit ist über das unmittelbar tangierte Thema hinaus Ausgangspunkt und Gegenstand einer möglichen Reflektion über Lernen im allgemeinen.

Wenn zwei gleichaltrige Gruppen parallel über ein gemeinsames Thema recherchieren, finden sich etliche Anhaltspunkte im Vergleich, um über Beziehung, Kommunikation und Zusammenarbeit nachzudenken. Das Thema bildet dabei das gemeinsame Bezugsselement. Die Gleichaltrigkeit sorgt dafür, dass sich die Schüler gegenseitig als natürliche Gesprächspartner akzeptieren. Man lernt nicht zuletzt auch durch die Anderen und wird dadurch zum Nachdenken und zur Hinterfragung dieses oder jenes Handlungs- oder Lernverhaltens angeregt. Wie an vielen Projekten konkret zu beobachten ist, übernehmen die Schüler im Lauf des Austauschs Ideen und Anregungen voneinander.

Die Erfahrung zeigt außerdem, dass Schüler "mit Schulschwierigkeiten", die sich vom normalen Schulbetrieb wenig angesprochen fühlen, hier einen Rahmen finden, in dem sie sich oft besser äußern können. Dadurch, dass möglich ist, dieselbe Frage über ganz unterschiedliche Wege anzugehen, können andere als die in der Schule traditionell anerkannten Lernformen und Kenntnisse ihren Platz finden.

Jedes Lernen ist an einen besonderen Gegenstand gebunden, gleichzeitig aber in Bezug auf seine Implikationen generalisierbar. Es muss dennoch als solches begriffen werden. Das Erlernen einer Fremdsprache stellt faktisch eine wunderbare Gelegenheit zum allgemeinen Nachdenken über das Training zur Kommunikationskompetenz dar. Da bieten sich viele Möglichkeiten, den Blick auf sich und die Anderen zu schärfen und die praktischen und theoretischen Werkzeuge für eine offene und tolerante Haltung zu entwickeln.

Könnte man also nicht behaupten, dass ein solches Lernen, das den Umweg über den Anderen erfordert, mehr als ein zusätzliches Lernen darstellt, das nur bereits Bekanntes ergänzen bzw. wiederholt? Dass es im Keim die Grundzüge eines qualitativ neuen Lernens enthält, d.h. eines neuen Typs von Lernen sowohl in der Form als auch im Inhalt, dessen Auswirkungen weit über den Bereich hinausreichen, in dem es stattfindet?

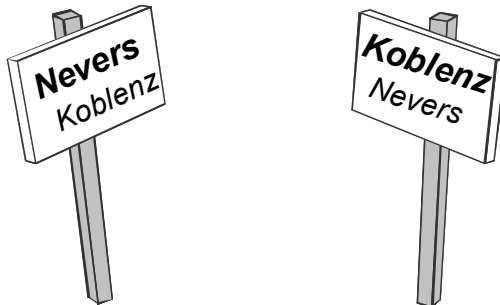
Immer wieder sollte der Lehrer die Schüler an den bereits beschrittenen Weg und die inzwischen erworbenen Kenntnisse erinnern, um die Schüler zu ermutigen und das Nachdenken über Lernen zu fördern.

Solche Lernprozesse fordern vom Lehrer eine Art "aktive Zurückhaltung": Er ist zwar anwesend, aber nicht allgegenwärtig. Seine Rolle ist es nicht, ein genormtes Wissen zu erklären und zu vermitteln, sondern dem Schüler beim Aufbau seines Wissens zu helfen, indem er ihm zum geeigneten Zeitpunkt die notwendigen Wissensselemente liefert. Interkulturelles Lernen, das immer zugleich Aufbau der eigenen Identität bedeutet, kann sich nicht auf das Erwerben und das Übernehmen von Normen und endgültigen Erklärungen beschränken. Im Gegenteil: die Schüler/innen müssen sich im dialogischen Prozess der Normen und Regeln der eigenen und der fremden Gesellschaft bewusst werden und ihnen gegenüber dann Stellung beziehen können.

Projektbeispiele

Austausch und Begegnung von Anfang an: ein Grundschulprojekt – Koblenz-Nevers¹

Christiane Spielmann



Vor der Begegnung: Brieffreundschaft

In unserer Neukarthäuser Grundschule in Koblenz werden die Kinder von der ersten Klasse an (manche sogar schon im Kindergarten) mit Französisch konfrontiert. Nachdem die Sprache durch Lieder, Spiele und Zählreime näher gebracht wurde, wird den Kindern ein unmittelbarer Kontakt mit Frankreich und den Franzosen geboten, indem sie die Möglichkeit erhalten, mit Schulkindern aus Nevers, der Partnerstadt von Koblenz, Briefe in einer *Klassenkorrespondenz** auszutauschen. Wir schicken zunächst einen kollektiven Brief, in dem die 3. Klasse mit Lehrerin, Klassenraum und Schülern vorgestellt wird, und fügen Fotos und Rätsel hinzu, damit unsere zukünftigen Freunde Lust bekommen, uns kennen zulernen und uns Fragen zu stellen. (vgl.: *Kennenlernphase**, *Collage**)

Das ganze Jahr hindurch beliefern wir unsere Partner mit Videofilmen, e-Mails, Texten über unsere Stadt und unseren Alltag, Feiertage, Schulnachrichten. Wir schicken ihnen Zeitschriften, Zeitungsartikel, Wunschkarten, Kassetten ... und bekommen auch Entsprechendes selbst von ihnen zugeschickt. Kurz, wir lernen uns kennen, wir lernen, uns über den anderen zu erkundigen, wir suchen nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten.

Wir wissen, wer Wassim, Laetitia und Pierre sind. Die Brieffreunde haben auch erkannt, dass Florian groß und sympathisch ist, dass Cynthia ganz klein ist und sehr gerne liest, dass Wladimir sich zu Karneval "unheimlich toll verkleidet" hat und dass Sandra ihnen jede Menge Kuchenrezepte schickt. Dann kommt der große Augenblick: jeder schreibt mit seiner schönsten Schrift am Anfang der 4. Klasse seinen eigenen kleinen Pass. Unter dem Fingerabdruck zählt er Vorlieben und Lieblingsbeschäftigungen auf. Angereichert wird das Ganze mit einem Foto jüngeren Datums, zumeist einem Ferienfoto mit Katze oder Plüschbär, dem großen Bruder oder dem Baby. Es wird versucht, mit wenigen Worten so viel wie möglich zu sagen, damit der/die Brieffreund/in weiß, mit wem er/sie es zu tun hat, zumal die Wahl des Brief- und Austauschpartners für das Jahr bei den kleinen Franzosen liegt. (vgl.: *Rückmeldung**)

¹ Vgl.: <http://www.gs-neukarthause.ko.rp.schule.de/ueberuns.html> dort auch „Französischunterricht“

Das Briefpaket wird losgeschickt und die Wartezeit beginnt. Wann bekommen sie unsere Post, wann werden sie antworten, wer wird mir schreiben? Ab diesem Zeitpunkt wartet jeder auf seinen Brief; es beginnt die Geschichte einer Freundschaft, die vielleicht auf den Schüleraustausch begrenzt wird oder womöglich viel weitergehen wird...

Vorbereitung und Vorausschau

Diese Brieffreundschaft ist bereits die Vorbereitung auf die Reise am Schuljahresende. Die natürliche, durch die Briefe gebotene Quelle ermöglicht einen authentischen und motivierenden Zugang zu der Sprache, der Kultur des Anderen, dessen Schulgewohnheiten und außerschulischen Aktivitäten: Wir entdecken die "französische" Handschrift (wie r, z und Großbuchstaben geformt werden, unverbundene Schrift ...), eine von unserer unterschiedliche Schulwelt mit einem erstaunlichen Stundenplan: "Was? Sie haben noch nachmittags Schule! Die Armen! Da möchte ich nicht hin!". Wobei dies natürlich zu Kontroversen führt: "Ja, dann können sie mehr lernen!", "He! Schau! Sie haben Mittwoch frei! Ach, das möchte ich auch!" ...

Mit dem Austausch von Fotos, *Videos**, kurz *Material**, tauchen wir in das richtige Leben. Bilder der Klasse, des Pausenhofes, der Stadt, des eigenen Hauses, ... eröffnen ein weites realistisches Betätigungsfeld und ermöglicht das Simulieren von Situationen. Ein *Dia**, das Pierre beim Eintauchen seines Brotes in die Schale mit Kakao zeigt, bietet den optimalen Anlass für eine Diskussion über Sitten und das Spielen einer französischen Frühstücksszene, in der Pierres Rolle übernommen wird. Das gleiche gilt für ein Videoband über einen Klassenausflug "Kanu, Segeln", das die Gelegenheit bietet, über Nevers und Umgebung, Landschaften, Flüsse zu recherchieren, und - ein nicht unwichtiges Detail für unsere Kinder - zu erfahren, dass Koblenz zwar ein "Deutsches Eck" (Zusammenfluss von Mosel und Rhein) besitzt, Nevers aber dafür einen "bec d'Allier" (Zusammenfluss von Allier und Loire) hat. Über diesen Umweg führen wir die Arbeit mit der Sprache ein. Ich sage "wir", weil ich in der Gestaltung dieser Arbeit versuche, mich von den Entdeckungen der Kinder mit den eingehenden Briefen leiten zu lassen. Ich genieße jedes Jahr diese Stimmung mit Überraschungen, diese Identifizierung und dieses Anerkennen von Unterschieden neu, die einem gleichzeitig die eigene Kultur bewusst macht, uns manche Gewohnheiten, die wir für "normal" und „allgemeingültig“ halten, hinterfragen lassen, die den türkischen oder russischen Schüler/innen auch hilft, über ihr Land und ihre Kultur zu reden. Ich erlebe diese Öffnung der Kinder mit ihnen.

Daraus entwickeln sich eine Reihen von Sketchen, Inszenierungen von fiktiven Situationen, die sich aus der Kommunikation ergeben. Es wird eine Mahlzeit gespielt, man kauft Souvenirs oder Postkarten am Nebentisch, verschiedene Spiele werden vorgeschlagen: "Wollen wir Versteck spielen? Wollen wir eine Fahrradtour machen?" Um den in diesen Dialogen verwendeten Wortschatz werden spielerische Aktivitäten aufgebaut. Um z.B. ein Thema wie *Spiele** wird ein Satz von Karten hergestellt, welcher der Wiedererkennung von Wortschatz und Ausdrücken bei Gedächtnis-, Memory- oder Bingospielen dienen soll... Auf eine Phase der mündlichen Verständigung und der Erkennung von Strukturen in verschiedenen Zusammenhängen (mögliche Zusammenhänge: "Im Spielwarenladen", "Wir räumen unser Zimmer auf", "Ein Geburtstagsgeschenk") folgt eine produktive Phase (Kontext: "Was spielen wir?"), die von der Lehrkraft geleitet wird, bis sie nach und nach spontaner und selbständiger wird, wobei unser Ziel darin besteht, jedem Kind mit geeigneten Ausdrucksweisen die Reaktion auf verschiedene Situationen zu erleichtern und es mit den nach Bedarf einzusetzenden "Werkzeugen" auszustatten.

Mit Hilfe von *Videos**, die wirkliche Situationen darstellen, z. B. "Le petit monde de Pierre" ("Die kleine Welt von Pierre", aus dem Schulfernsehen), ermutige ich die Kinder, normal schnell gesprochenes Französisch zu hören; sie sind sich dessen bewusst, dass sie nicht alles verstehen aber einige Wörter zwischendurch aufschnapfen, sie konzentrieren sich mehr auf Handlung und Gesten und begreifen, dass man nicht die Bedeutung jedes Wortes kennen muss, um eine Situation, einen Zusammenhang, einen Gedanken oder ganz einfach eine Person zu verstehen.

Man muss dafür sorgen, dass die Kinder Lust bekommen, eine solche Situation zu erleben und selbst ihre Fahrt vorzubereiten. Man gibt ihnen ein paar Hilfsmittel, man weiß, dass ihr Anteil an der Sache schwer sein wird! Jedes Kind weiß von Anfang an, dass es in der Gastgeberfamilie allein sein wird.

Die *Eltern** werden ebenfalls zu einer Besprechung eingeladen, bei der ihnen die Situation klar gemacht wird: an Ort und Stelle sind gemeinsame Unternehmungen geplant, aber die Kinder sind nachts und sonntags allein bei ihrem Austauschpartner/in. Es wäre also gut, dass jedes Kind schon mal ein paar

Tage ohne seine Eltern verweist sei, bevor es eine solche Situation im Ausland erlebt. Ein Film aus dem Vorjahr wird vorgeführt, damit alle Eltern eine Vorstellung des Rahmens haben, in dem die Kinder in Frankreich leben werden, und andererseits sehen, dass die geplanten Unternehmungen attraktiv sind, dass die Stimmung gut ist, dass die Mehrheit der am Austausch beteiligten Kinder sich dort wohl fühlt. Die Vorbereitung der Eltern ist fast wichtiger als die der Kinder. Manche vergießen schon mal eine Träne bei dieser Besprechung im Februar, obwohl die Fahrt erst im Mai stattfinden soll. Andere erklären, dass sie ihr Kind nur wegschicken können, wenn sie es selbst begleiten. Wie oft habe ich solche Sätze gehört: "Mein Kind möchte mitfahren, aber es schafft es bestimmt nicht. Was denken Sie?" Oder auch: "Mein Kind will nicht mit, aber ich möchte es so gern!" Der Erfolg des Austauschs beruht ausschließlich auf der Freiwilligkeit, auf dem Willen, eine mehrtägige Erfahrung in dem Land zu machen, von dem man ein paar Sprachbrocken kennt, bei dem Brieffreund, dem man einiges schon erzählt hat, der selbst auch offen zugegeben hat, was er tun, essen, trinken und spielen mag. Und das ist beachtlich! Wenn das Kind dennoch keine Lust auf die Reise hat, warum sollte man es zwingen? Vielleicht will es zunächst nur den Austauschpartner empfangen.

Die Fahrt rückt näher: die Spannung steigt!

Alles ist in allgemeiner Aufruhr! Hunderte von Fragen kommen bei den Kindern hoch: "Wieviel Geld soll man mitnehmen? Was kann man den Gasteltern schenken? Welche Spiele könnte ich einpacken, falls ich mich langweile?" ...

Dann, je näher das Datum der Abfahrt rückt, desto mehr verraten die Fragen die Spannung, die Angst: "Wie werde ich meinen Brieffreund/meine Brieffreundin erkennen? Wo wohnt er/sie? Wohnt jemand von uns vielleicht in der gleichen Straße wie ich? Wie kann ich Sie anrufen, wenn ich etwas brauche? ..."

Zu diesem Zeitpunkt bekommt jedes Kind ein kleines Heft, das es selbst binden soll und das Folgendes enthält: eine gezeichnete Reiseroute, die es während der Busfahrt mit den Namen einiger Städte versehen soll; ein bebildeter "Sprachthesaurus" mit den bei den Sketchen gelernten Redewendungen und dem gebräuchlichen, nach Themen geordneten Wortschatz; ein Stadtplan von Nevers, mit dessen Hilfe jeder nach der Straße, in der er wohnt, der Straße, in der die Freunde wohnen und der Schule suchen soll. Hinzu kommen die Telefonnummern aller erwachsenen Begleitpersonen. Mit einem solch wertvollen Gepäck kann keine Panne mehr passieren!



Planung der Arbeitsstruktur: Betreuung der Kinder

Um eine gewisse Anonymität zu vermeiden, werden die i.d.R. um die 40 an der Fahrt teilnehmenden Kinder in kleine Gruppen aufgeteilt, für die jeweils zwei Erwachsene verantwortlich sind: eine Grundschullehrkraft und ein Elternteil von Schülern. Es hat sich als gut erwiesen, wenn wir 5 Gruppen bilden können und die Betreuerrolle auf 7 bis 8 Kinder konzentriert ist, weil damit eine flexiblere, auf die Bedürfnisse jeder Gruppe zugeschnittene Organisation ermöglicht wird. Dann können sich die begleitenden Erwachsenen besser den Wehwechen eines jeden Kindes widmen und die Aufgaben besser verteilen, damit jede Begleitperson in die Verantwortung genommen wird und einer gewissen Lethargie begegnet werden kann. Leider liegen Reiseorganisation und Planung der Unternehmungen oft bei einer einzigen Person (Vgl. *Koordinationslehrer**).

Bei der Durchführung ist aber der Einsatz aller gefordert. Die Erfahrung hat leider schon öfters gezeigt, dass die Begleitpersonen eine Touristen- oder Verbrauchermentalität an den Tag legen und nicht von allein *Verantwortlichkeit* entwickeln. Sie kümmern sich um ihr eigenes Kind oder um sich selbst und zeigen keinerlei Initiative, obwohl sich jeder von einem solchen Unterfangen betroffen fühlen sollte: Ein Schüleraustausch mit jüngeren Kindern, die sich auf eine lange Fahrt in ein fremdes Land und eine unbekannte Familie begeben. Dem Kulturschock ist zwar teilweise vorgebeugt worden, aber es werden trotzdem unerwartete Situationen auftreten, mit denen man fertig werden muss, bei der das Kind weder bockig, noch in einer überbemutterten Situation bestärkt werden soll. Vor der Abreise werden die allgemeinen organisatorischen Fragen bei einer Besprechung der Betreuergruppe (Lehrkräfte und begleitende Eltern) erörtert: Wer kümmert sich um die Reiseapotheke, wer besorgt Trinkwasser und wer übernimmt die Leitung während der Busfahrt...? Man verständigt sich über eine Vorgehensweise: Vorschriften und Regeln für Hin- und Rückfahrt sowie während des Aufenthaltes in Nevers. Es besteht Einigkeit darüber, dass ich als verantwortliche Lehrerin alle verwaltungstechnischen Fragen übernehme: Krankenscheine, Erlaubnis der Eltern, Unterrichtung der französischen Eltern über etwaige Gesundheitsprobleme.

Alles ist geregelt, es kann losgehen.

Um 7 Uhr morgens sitzen alle im Bus, Koffer und Proviant sind eingepackt, der Fahrer stellt sich vor. Die Rolle des Fahrers ist während der Fahrt nicht unwichtig: die Stimmung hängt von ihm ab. Verträgt er Lärm und Kinderscherze, ist er zu häufigem Anhalten bereit? (Darüber muss von Anfang an mit diplomatischem Geschick verhandelt werden.) Die zu Hause bleibenden Eltern geben letzte Anweisungen, vergewissern sich, dass die Kinder gut sitzen, wünschen gute Reise, und die Fahrt ins Unbekannte geht los.

Während der Fahrt ist es interessant, das Verhalten der Kinder zu beobachten: Sie sind zunächst voller Spannung, sie haben sich auf etwas vorbereitet, was sie nun zu erleben und sehr stark zu spüren beginnen, sie sind still, besorgt; es ist undefinierbar, denn sie sind gleichzeitig froh zu verreisen. Ziemlich schnell kehren die Gewohnheiten zurück, Schwatzen stellt sich wieder ein. Die Kinder wollen spielen, singen, Musik hören... Zahlreiche Pausen ermöglichen einige Aktivitäten. Der von unseren jungen Schüler/innen später ausgefüllte Fragebogen spiegelt die Stimmung wider: "laut, witzig, lang, schön, Picknick, schlafen, Spaß" sind die am häufigsten verwendeten Wörter bei der Beschreibung der Fahrt. Im allgemeinen zeigen sich die Kinder folgsam, sie fühlen sich von der Gruppe der Erwachsenen sehr abhängig.

Das Suchspiel, das sie bald nach Grenzübergang bekommen, soll ihre Beobachtung schärfen. Sie werden gebeten, drei Autokennzeichen zu notieren, auf ihrer Reiseroute die Namen einiger Städte aufzuschreiben, mindestens drei Gemeinsamkeiten und drei Unterschiede zwischen Deutschland und Frankreich zu bemerken. Sie sollen auch bei den Begleitpersonen und während der Pausen bei Passanten eine kleine Umfrage machen. Oft hört man Bemerkungen wie: "die Franzosen sind ja wie wir!" oder "als ich im 1. Schuljahr war, bin ich in Frankreich mit meinen Eltern gewesen und ich habe dich nicht gesehen. Jetzt verstehe ich warum, Frankreich ist groß!"

In Nevers: die Begegnung

Die Ankunft

Die morgendliche Unruhe erscheint beim Anblick des ersten Schildes mit der Aufschrift "Nevers" wieder. "Wie sagt man ..., Was mache ich, wenn..., Wie wird der Name meiner Brieffreundin ausgesprochen?" Die Heftchen werden wieder gezückt, man zählt das Geld, man sucht nach dem Foto des Brieffreundes... (Vorbereitung, unter anderem sprachlich. Vgl. *Sprache**). Auf einmal ist alles still, man kommt in der Schule an; auf Spruchbändern werden wir willkommen heißen, ganze Familien sind da und warten auf uns. Es ist beeindruckend, man spürt, dass es ernst wird (Empfang). Ein Erkennungsspiel auf dem Schulhof ermöglicht den meisten Kindern, ihre Partner zu finden: Die deutschen Schüler hatten in Koblenz dieses Spiel vorbereitet. Sie hatten einen beliebigen Gegenstand gezeichnet (Fußball, Auto, Baum...) und hatten in der Mitte der Zeichnung ihren Namen sowie den des Austauschpartners aufgeschrieben; dann hatten sie die Zeichnung im Zickzack in zwei gleiche Teile aufgeschnitten. Ein Teil des Puzzles war dem Partner einige Tage zuvor zugeschickt worden, und es ging nun darum, beide Teile wieder zusammenzufügen.



Die Familie

Die Abfahrt in die Familien verläuft ruhig nach Einnahme einer Erfrischung. Wir rufen in Deutschland an, um durchzugeben, dass wir gut angekommen sind, und machen uns auf einige Anrufe gefasst. In der Tat brauchen manche Kinder - und nicht mal die, die man für besonders empfindsam hielt - Zuspruch. Die Schüchternen, Stillen, Introvertierten melden sich im allgemeinen nicht; es sind eher die Stimmungskanonen, die Harten, die Selbstsicheren, die eine Ausrede finden, um uns die Ohren voll zu jammern: Sie hatten sich die Wohnung nicht so vorgestellt, sie haben Angst, am nächsten Morgen nicht geweckt zu werden, in der Familie spricht keiner deutsch, sie haben eine Kappe im Bus vergessen... Manchmal geht es nur darum, sich zu vergewissern, dass das Telefon funktioniert. Andere haben einen viel tieferen und dauerhafteren Kummer. Zumeist vertraut uns ein solches Kind im Laufe der zusammen verbrachten Tage an, dass seine Sorgen nicht aus dem Austausch herrühren¹, dass aber ein familiäres Problem an ihm "nagt". "Ich weine, weil ich weiß, dass meine Mutter allein ist und mich vermisst!", "Wenn ich zurückkomme, weiß ich nicht, ob mein Vater noch da sein wird!"

Es gibt auch solche, die in eine ganz andere Welt als die ihre tauchen und dadurch Schwierigkeiten haben, sich zurechtzufinden; nachdem sie sich aber ausgeweint haben, finden sie zu ihrem Gleich

¹ Ein Handy in Kinderhand erleichtert diese Probleme nicht, manche Kinder scheinen ihr Heimweh oder ihren Kummer erst zu bemerken, wenn sie von zuhause angerufen werden! Dies passiert natürlich eher, wenn sie ein eigenes Handy mithaben.

gewicht zurück. Entweder finden sie sich ab, oder sie passen sich so gut an¹, dass sie gar nicht mehr weg wollen.

Wir haben ein volles Programm: "Ausflug ins Grüne (Sportkleidung und Picknick)" am Freitag, dann ist für den Samstag ein "Rallyespiel durch Nevers" sowie für den Montag ein "Tag in der Schule mit Mahlzeit in der Kantine" vorgesehen. Der Sonntag bleibt den Familien vorbehalten. Durch dieses Programm können wir den ganzen ersten Tag zusammen verbringen und Aktivitäten organisieren, die engere Kontakte zwischen französischen und deutschen Partnern fördern.



Die Sprache

Mittels Spiel, Gesang und Basteln versuchen wir, Kontakte zu knüpfen und gegenseitige Kommunikation und Verständigung zu ermöglichen. "Manche bemühen sich, reden mit Händen und Füßen, arbeiten mit", bemerkt eine Kollegin. Ein französischer Kollege schreibt: "Ich habe Bemühungen um Kommunikation mit dem Partner notiert; wenn die Kinder aber in größeren Gruppen waren, bestand eine Tendenz, bei den eigenen Landsleuten zu bleiben", aber auch: "Ich konnte eine Szene beobachten, in der böse Wörter eingeübt wurden..." Beginnt das gegenseitige Verständnis bei der Suche nach einem gemeinsamen Verständigungsfeld? Man baut von unten auf! In einem von Erwachsenen gestellten Rahmen, in einem gewollt spielerischen Zusammenhang suchen die Kinder nach Freiräumen, Augenblicken des heimlichen Einverständnisses und der stillen Komplizenschaft, die sie im Bereich des Verbotenen finden. Es ist umso interessanter, als der Partner die Wörter mit einer komischen Aussprache nachsprechen wird, ohne wirklich zu wissen, was er sagt. Die Kinder spielen mit den Wörtern, manipulieren andere Kinder, fühlen sich stark, sie zeigen, dass sie die eigene Sprache beherrschen und dass die Partner, obwohl sie gelernt haben, DAS jedenfalls nicht kennen! Was aber momentan wichtig ist, ist das Vergnügen, das Lachen miteinander, wenn ein kleiner Deutscher "merde" ("Scheiße") oder wenn ein kleiner Franzose

¹ P. hat zum Beispiel eine sehr ordentliche Mutter, und wir wussten, dass sie in eine Familie an der Grenze des ihr Zumutbaren kommen sollte (nicht sehr ordentlich, aber sympathisch). Da am ersten Abend kein Anruf von ihr kam, war ich am nächsten Morgen besorgt zu erfahren, ob alles gut gegangen sei. P. hatte sich weder gewaschen noch gekämmt, trug zerknitterte Kleider, verkündete aber mit lächelnder Miene: "Ich habe mich angepasst! Sie haben mir den Schrank gezeigt, wo ich meine Kleider einräumen sollte und da war so viel durcheinander, da konnte ich doch nicht meine gefalteten Klamotten da reinton. Ich habe sie erst mal zerknüllt und dann in den Schrank reingeschmissen." Da bin ich als Lehrerin wiederum beruhigt!

"dubisteingroßesarchloch" sagt, oder wenn man ihn dazu bringt, einem Mädchen "ischlibedisch!" zu sagen.

Ich habe jedenfalls festgestellt, dass manche erfindungsreiche Strategien entwickeln, um sich auszudrücken und die Wortführerschaft zu behalten. Jeder versucht, ähnlich klingende deutsche Wörter zu finden. Um die Zahl "quinze" ("fünfzehn") zu behalten, denken sie an "Käse"; wenn sie mit dem "ordinateur" ("Computer") spielen wollen, denken sie an "Tina Turner", "s'il vous plaît" ("bitte") wird mit "play" gleichgesetzt! Andere entwickeln eine ganze Palette von Symbolen, die sie bei Bedarf zeigen können. Diejenigen, die entgegen unseren Empfehlungen ein Taschenwörterbuch benutzen, staunen oft bei der Reaktion der Leute: So eine Schülerin, die der kranken Mutter eine gute Besserung wünschen wollte und "Gute Wiederherstellung" sagte. Solche Bemühungen zur Anpassung, zur Integration sowohl auf der kulturellen als auch auf der sprachlichen Ebene sind vermutlich dafür verantwortlich, dass ein Schüler, der vor 12 Jahren unsere Schule verlassen hat, auf eine Umfrage antwortete: "Mir persönlich hat der Austausch, der sich später auf dem Gymnasium mit Nevers fortgesetzt hat, sehr viel gebracht und ich hoffe, dass diese Fahrten und auch die Briefkontakte weiter bestehen."

Am zweiten Tag beschränken wir die Gruppengröße auf 8 deutsche und französische Kinder. Mit Stadtplan, Stift, Wegbeschreibung und Arbeitsaufgaben¹ in der Hand geht es darum, seinen Weg zu finden und unterwegs eine Kirche zu entdecken, in der man etwas suchen soll, eine Steingutfabrik, in der man eine Zeichnung reproduzieren soll, einen Turm, dessen Namen man aufschreiben soll ... ohne die Bäckerei zu vergessen, die uns die Möglichkeit bietet, Croissants unter der Voraussetzung zu kaufen, dass die kleinen Deutschen auf französisch danach fragen und das Rückgeld zählen. Die guten Antworten werden zusammengerechnet und eine Gruppe wird zum Sieger erklärt. Die Rallye endet für alle in einem Park. Die Bilanz wird gezogen und man trennt sich "Bis Montag".

Entgegen den Befürchtungen verläuft der Sonntag ohne Zwischenfälle. Mit folgenden Wörtern wurde der Sonntag beschrieben: "Ausflug, frei, cool" - kommt sehr oft vor -, "nur? oh nein! schön, super, Oma."

Die Schule

Am Montag stehen wir aufgeregt den Kindern gegenüber. Sie haben alle etwas zu erzählen. Der Informationsfluss wird kanalisiert, indem die Kinder nach Klassen aufgeteilt werden und der Vormittag mit schulischen Aktivitäten ausgefüllt wird: Mathematik, Werken, Anregungsaktivitäten, Musik ... bis zum Zeitpunkt der Mahlzeit in der Kantine, Anlass zu neuen Kontroversen: "Nichts für mich! Pfui! Fünf Gerichte! Es geht! Super!..."

Das französische Schulsystem scheint ihnen nicht sonderlich zu gefallen: "Die (Schule) ist ganz anders". Sie haben gemerkt, dass die Stühle mit den Tischen verbunden sind, die Tafel auch an der Wand festgemacht ist, die Klassenräume nicht so groß sind, wie die ihrigen; Material sowie Gebäude alt sind. Manche Kinder fühlen sich da wohl, andere lernen nun den Komfort unserer Schule in Koblenz genießen. Alle sind sich einig, dass ein solcher Schultag viel zu lang ist. Was vielen Kindern aufgefallen ist, ist die Ruhe, die in der Schule und der Kantine zu herrschen scheint, was als angenehm empfunden wird. Die Kinder sind unruhig, leben in einer Welt voller Geräusche aller Art. Damit leben sie auch in der Schule, ob sie es wollen oder nicht, und, wenn sie die Ruhe fühlen - besonders in einem von ihnen als anders empfundenen Rahmen -, fällt ihnen das Ungewöhnliche, die Disziplin anderer Kinder auf: "Hier kann man in Ruhe überlegen."

Die Abfahrt

Eine kleine Abschiedsfeier beschließt den Tag sowie den Aufenthalt in Nevers. Wir fahren am nächsten Morgen ab und alle sind ganz aufgeregt. Bei vielen gibt es sehr gemischte Gefühle, man ist traurig zu gehen aber froh, nach Hause zu kommen, Adressen werden ausgetauscht, Versprechen ausgesprochen, aber man ist besorgt über die Uhrzeit der Abfahrt, man fragt lieber zweimal nach, man wagt noch den Spruch: "Wenn meine Familie nicht pünktlich ist, warten Sie auch auf mich?"

¹ Die Arbeitsaufgaben sind natürlich vorher von den Lehrerinnen zweisprachig ausgearbeitet worden.

Unsere Kinder haben gelernt, wie man sich französisch verabschiedet. Das Küsschen, das ihnen bei der Ankunft peinlich war, ist nun zur Gewohnheit geworden und Hunderte von Küsschen werden auf dem Parkplatz ausgetauscht, wo der Busfahrer geduldig auf das Abfahrtszeichen wartet.

"Bis bald!" Die Kinder aus Nevers sollen uns nämlich in drei Wochen in Koblenz besuchen.

Evaluation des Besuches

Durch die Kinder

Während der Rückfahrt werden die Schülerinnen und Schüler nach den noch frischen Eindrücken befragt, wodurch sich insgesamt ein recht differenziertes Bild ergibt. Hier der verwendete „Blitzlicht“ – Fragebogen, allerdings ohne den Platz zum Beantworten:

Blitzlicht

Bitte, nur ein Wort aufschreiben

Woran denkst Du, wenn ich sage: Nevers?

Woran denkst Du, wenn ich sage: Frankreich?

Woran denkst Du, wenn ich sage: Frühstück?

Woran denkst Du, wenn ich sage: Mittagessen?

Woran denkst Du, wenn ich sage: Kantine?

Und wenn ich sage: Schule von 8.30 Uhr bis 16.30 Uhr?

Woran denkst Du, wenn Du hörst: ein Sonntag in Frankreich?

Und wenn ich sage: Schulklassen in Frankreich?

Was fällt dir zu dieser Fahrt spontan ein?

Und wenn ich sage: wir fahren nach Koblenz zurück?

Durch die begleitenden Erwachsenen

Die Lehrkräfte und begleitenden Eltern wurden immer während der Busfahrt oder danach schriftlich befragt, damit der Bericht, der u.a. für das mit finanzierende Deutsch-Französische Jugendwerk geschrieben werden muss, nicht nur auf einer einzigen, möglicherweise zu einseitigen Einschätzung beruht. Hier folgen die Fragen, natürlich ohne die Freiflächen zum Ausfüllen:

Beobachtungen. Fahrt nach Nevers

Stimmung der Kinder

Bei der Abfahrt

Unterwegs

Bei der Ankunft

Bei der Rückfahrt

Verhalten der Kinder

Im Bus

Bei den Pausen

Verhalten der Kinder in Frankreich (Beobachtung in Ihrer Nähe, bei den Aktivitäten)

Bemühen sie sich französisch zu sprechen, zu verstehen? In welchen Situationen?

Wie empfinden Sie die Kinder im allgemeinen? (offen, zurückgezogen, fröhlich...)

Sind Sie abends o. in der Freizeit von den Kindern angerufen worden? (wie viel Mal, mit welchen Problemen?

Sind Sie von den deutschen Eltern angerufen worden? Wenn ja, worum ging es?

Sind Sie von den französischen Eltern angerufen o. angesprochen worden wegen des Verhaltens eines Kindes?

Konnten Sie ein paar Bemerkungen der Kinder zum „Neuem“ in Frankreich, zum 1. Kontakt mit dem Partner,.....„aufschnappen“?

Ihre persönlichen Bemerkungen:

Von der Nachbereitung zur Vorbereitung: wir sind jetzt die Gastgeber!

Die Vorbereitung dieses "Gegenbesuchs" ist bereits organisiert, aber sowohl die Betreuer als auch die Kinder entwickeln neue Pläne während der Rückreise: "Sie haben soviel Gastfreundschaft bewiesen..., wir müssen uns Mühe geben, wenn sie nach Koblenz kommen!" sagt der Vater eines Schülers besorgt.

Die Eindrücke sind noch ganz frisch, deshalb nehme ich die Gelegenheit wahr, ihnen meinen Blitzfragebogen in die Hand zu drücken. Viele versuchen spontan, auf französisch zu antworten: "À table, le jeu solitaire, roulette, oui, croissogs, Kakau mit Baget, Cacao in Schüsseln ..." (Bei Tisch, Solitärspiel, Roulette, ja, Croissants, Kakao mit Baguette, Kakao in Schüsseln). Sie können nicht genau definieren, was anders ist: "Man bekommt anderes *Essen*", aber es kommen häufig Wörter wie: "lecker, Festessen, Mac Do, viel, super, Leitungswasser, alt" vor.

Das Essen spielt eine äußerst wichtige Rolle, denn ihre Gewohnheiten werden in Frage gestellt. Sie haben nicht vorgefunden, was sie zu Hause kennen. Manche lehnen es ab mit Ausdrücken wie "Hi!", "Oh Gott, nein Danke!", "nichts für mich", andere stellen sich aber Fragen: "Wenn das Essen hier für mich so fremd ist, was werden sie erst bei uns sagen? ..." Durch die in Nevers erlebte Erfahrung projiziert Andreas seine Schwierigkeiten auf seinen Austauschpartner und wird Pierres Verhalten in Koblenz besser verstehen. Dies ist ein Schritt zur Toleranz.

"Frankreich ist ein eigenes Land", schreibt ein Kind, "man könnte dort Urlaub machen!", bemerkt ein anderes, "dort gibt es tolles zu tun".

Ein ehemaliger Schüler bestätigt diesen Gedanken:... "Wunsch mehr von Frankreich zu sehen, Motivation Französisch richtig zu lernen ..." (Vgl.: *Motivation oder die bewegende Kraft der Exotik**)

Selbst wenn Frankreich "schön aber umständlich (ist), weil man dort französisch reden muss", sagt Matthias über seinen Austauschpartner: "Axel ist ein Freund".

Die Spannung steigt als Koblenz näherrückt: "Bald bin ich bei Mama und Papa. Endlich und schade!"

Der Besuch zu Hause in Koblenz

Drei Wochen später schlüpfen wir in die Gastgeberrolle. Diesmal wird bei der Ankunft des Busses kräftig gewunken. Man erkennt sich gegenseitig, der Austauschpartner wird Papa und Mama vorgestellt, auf die Schnelle nimmt man die Erfrischung und nimmt den Partner mit nach Hause, um ihm sein Zimmer, sein "Nintendo ..." zu zeigen.

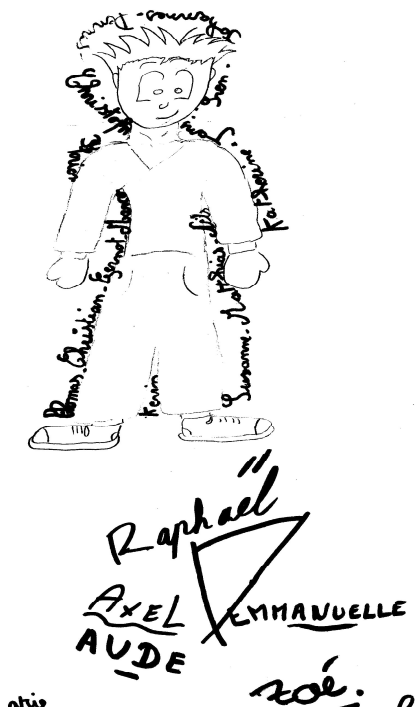
Bis auf wenige Aktivitäten (Schiffahrt auf dem Rhein, Burgbesichtigung ...) ähnelt unser Programm in Koblenz dem in Nevers. Dieses Jahr haben wir beschlossen, ein großes Spiel zu organisieren: "Das Europaspiele". Wieder wird in gemischtnationalen Gruppen gearbeitet.

Der Vormittag ist gut ausgefüllt. Ergebnisse, Plakate, Zeichnungen... werden nach und nach an die Tafel oder an der Wand festgemacht und, als alle in den Raum zurückkommen, hat jede Gruppe ihre "Werke" bereits ausgestellt.

Eine Gruppe hat eine freiwillige Aufgabe ausgesucht und Deutschland karikiert.

Zum Abschluss wird das beim "Europaspiele" eingeübte Lied gesungen, und man hofft, dass sich die Kinder der Unterschiede aber auch der Gemeinsamkeiten noch bewusster geworden sind, dass sie gespürt haben, dass ihnen die französischen Nachbarn ganz ähnlich sind, dass man so gut empfangen werden kann, dass der kleine Ausländer bereits von "SEINER" Familie spricht, wenn er die Gastgeberfamilie meint.

Die Austauschpartner bedanken sich bei uns mit einer Zeichnung:



Ganzjähriger Materialaustausch: „Das Fest“

Berlin – Martigues

Christian Alix; Christoph Kodron



Vorbemerkung

Das hier beschriebene Projekt wurde vor nun fast 20 Jahren durchgeführt! Daher sind einige Kontextelemente überholt, bzw. heute nicht mehr gültig. Deshalb wurden diese herausgenommen, zumal sie für den heutigen Leser von keinerlei Nutzen mehr sind. Dennoch behält das Projekt seinen vollen Wert als gutes Beispiel und kann für sich den Anspruch erheben, immer noch anregend und kreativ zu sein. Außerdem lässt sich im Rückblick noch besser beurteilt werden, was aktuelle Bezüge - per se vergänglich - damals ausmachte und was darüber hinaus immer noch Bestand hat.

Zusammenarbeit ohne Schülerbegegnung

Gegenstand des Projektes war die ganzjährige, themenbezogene Zusammenarbeit [*Thema (Themenfindung, -bearbeitung)*] über die Entfernung zwischen einer Realschule in Berlin und einem "Collège" in der Gegend von Marseille, ohne dass es zur Begegnung zwischen den Schüler/innen kam. Es gab lediglich einen Austausch per Postsendungen.

Die Teilnehmer waren auf der deutschen Seite mehrere Klassen: eine 7. Klasse, eine 9. Klasse und für einen Großteil einer 10. Klasse, alle drei im Fach Kunst mit 2 Wochenstunden.

Auf der französischen Seite: hauptsächlich eine "classe de 5^{ème} / Alter der Schüler zwischen 12 und 13 Jahren" mit Deutsch als 1. Fremdsprache, also 5 Wochenstunden Deutschunterricht, wovon 1 bis 2 dem Projekt gewidmet wurden.

Ursprünglich war ein sehr anspruchsvolles Programm von Sendungen zu den verschiedenen Festen im Jahr vorgesehen und die Versendung von Materialien nach folgendem Terminkalender verabredet:

Unterthema/Fest	Austauschdatum
• Weihnachten.....	Mitte Dezember
• Karneval.....	Ende Februar
• Ostern/Frühlingsfeste.....	Ende April
• Schulfest/Stadtfest/Lokales Fest.....	Anfang Juni
• Geburtstag/Namenstag.....	Parallel zu den anderen Festen

Es zeigte sich jedoch sehr schnell, dass ein Materialaustausch im geplanten Umfang nicht möglich sein würde. Es wurde also beschlossen, dass sich die Sendungen auf nur 3 Feste bzw. Unterthemen beschränken sollten: Weihnachten, Karneval und Ostern, wobei hier nur die zwei erstgenannten vorgestellt werden sollen.

Weihnachten

Materialien und Realisierungen

Die *Sendung** der französischen Schüler/innen aus der „classe de 3 ème“ bestand aus:

- einer Tonbandkassette mit dem Titel "Weihnachten in der Provence", begleitet von
- einem Büchlein mit den Texten aller aufgenommenen provenzalischen Lieder und von Schülern geschriebenen Gedichten,
- verschiedenen Unterlagen zur Darstellung des Weihnachtsfestes, so wie es in der Provence gefeiert wird (Rezepte, provenzalische Krippenfiguren, regionale Bräuche usw.)

Um den Berliner Schülern Martigues vorzustellen, hatten ihre provenzalischen Partner eine Fotoreportage über die Hauptsehenswürdigkeiten der Stadt zusammengestellt.

Es muss hinzugefügt werden, dass die Kassette in Zusammenarbeit mit einem lokalen Radiosender, Radio Maritima, aufgenommen und dort am 25. Dezember ausgestrahlt wurde.

Die Sendung der Berliner Schüler enthielt eine ganze Reihe von Gegenständen und Realisierungen:

- Weihnachtslieder und auf Ausstellungspaneel aufgeklebte Gedichte;
- Weihnachtsmärchen;
- ein Sketch über Weihnachten in einer durchschnittlichen Berliner Familie;
- in speziellen Formen gebackenes Weihnachtsgebäck;
- Kuchenrezepte mit den entsprechenden Kuchenformen;
- einen Adventskalender;
- Weihnachtsdekorationen;
- von den Schülern hergestellte Kerzenständer und Kerzen;

- eine Kassette mit Nikolaus- und Weihnachtsliedern, die von den Schülern aufgenommen wurden;
- Weihnachtsfensterdekorationen.

Zum „Dialogischer Ansatz“ bei diesem Projekt

Anhand einiger Beispiele soll versucht werden zu zeigen, welcher Ansatz mit der Erstellung der verschiedenen Realisierungen verknüpft ist.

a) Wie wird eine gemeinsame Kultur definiert?

Um ihren Partnern das Weihnachtsfest in einer Berliner Familie nahe zu bringen, schrieben die Berliner Schüler eine "Weihnachtsszene" auf folgende Weise: Sie bestellten eine "Kommission" von 5 Schülern, die beauftragt wurde, eine Miniszene zu schreiben. Der Vorschlag wurde anschließend der gesamten Klasse zur „Genehmigung“ vorgelegt. Dies hatte zweierlei Folgen

- den Berliner Schülern wurde durch die Diskussion über den Vorschlag bewusst, dass das deutsche Weihnachtsfest sehr unterschiedlich gefeiert wird;
- sie einigten sich dann auf bestimmte gemeinsame Elemente, die zugleich heterogene und stereotype Züge darstellen. Diese Kompromissformel bildet zwar eine Zwitterlösung im wahren Sinn des Wortes wie jeder Kompromiss, führt aber den Schülern vor Augen, wie viel Vielfalt hinter der Illusion der Einheitlichkeit steckt.

"Weihnachten in einer deutschen Familie"

Personen: Peter, Susanne, Mutter und Vater.

Vater: "Ich fand die Predigt gut, und Ihr?"

Peter: "War nicht schlecht".

Susanne: "Es ging".

Zuhause angekommen, mussten Susanne und Peter in ihre Zimmer, bis der Vater sie holte. Der Vater klingelte nach etwa einer halben Stunde mit einem kleinen Glöckchen.

Vater: "Ihr könnt kommen, er war da!"

Kinder: "Hurra, hurra, der Weihnachtsmann war da!"

Susanne, Peter und die Mutter kommen ins Wohnzimmer. Der Vater liest das Evangelium vor.

Vater: "Es begab sich aber zu der Zeit, dass ein Gebot von dem Kaiser Augustus, dass alle Welt ...".

Als der Vater das Weihnachtsevangelium zu Ende vorgelesen hatte, spielten Susanne und Vater mit Gitarre und Querflöte die Lieder „Oh du Fröhliche“, „Stille Nacht, Heilige Nacht“, „Alle Jahre wieder“, „Oh' Tannenbaum“ und „Schneeglöckchen“.

Vater: "Fröhliche Weihnachten alle miteinander."

Mutter, Susanne und Peter: "Fröhliche Weihnachten."

Vater: "Jetzt dürft Ihr auspacken."

Mutter: "Du musst aber auch auspacken."

Die Familie packt aus.

Peter: "Toll. Eine Dampflokomotive für meine Modelleisenbahn!"

Vater: "Na mein Töchterlein, wie gefällt Dir Dein neuer Rock?"

Susanne: "Klasse, Vati!"

Mutter: "Prima meine neue Bluse, was?"

Kinder: "Die hast Du von Vati!"

Mutter: "Danke Schätzchen."

Vater: "Gern geschehen, Liebes."

Alle Geschenke sind ausgepackt.

Mutter: "Ich mache jetzt das Käse-Fondue."

Kinder: "O.K., wir spielen noch ein bisschen."

Die Kinder spielen weiter. Mutter macht das Fondue. Nach einer halben Stunde ist das Essen fertig.

Mutter: "Achtung, das Essen kommt!"

Mutter stellt das Fondue auf den Tisch und legt Baguette, Teller und Gabeln hin.

Vater: "Nehmt Platz."

Die ganze Familie setzt sich hin und isst. Nach dem Essen spielen die Kinder noch bis 11 Uhr und dann geht die Familie zum Turmblasen. Beim Turmblasen stehen Bläser auf dem Kirchturm und spielen Weihnachtslieder. Danach gehen Susanne und Peter ins Bett.

Im Bett - Vater: "Es war ein schönes Weihnachtsfest, oder?"

Kinder: "Ja, das war es." "Gute Nacht!" Und sie schliefen gleich ein und träumten vom nächsten Weihnachtsfest.

b) Frage: Soll man lieber ein Fertigprodukt schicken oder zu eigener Produktion anregen?

Die Berliner wollten sowohl Fertigprodukte schicken als auch ihren Partnern die Möglichkeit geben, Rezepte selbst auszuprobieren. Deshalb schickten sie sowohl fertiges Gebäck als auch Rezepte und Backformen zum Selbstbacken (vgl: *Prozess / Produkt*).

Karneval

Wie bereits erwähnt, erforderte die ehrgeizige Planung ein hohes Arbeitstempo, um die erste Sendung zusammenzustellen. Die Lehrerin dazu: "... Mich ergriff Ende Dezember die Panik beim Gedanken, dass es im Februar wieder etwas zu sagen geben sollte und ich überhaupt nicht wusste, was ... Als ich etwas vorsichtig von der 2. Sendung sprach, wurde mir bewusst, dass die Schüler während der Ferien bereits darüber nachgedacht hatten, was sie zum Karneval machen könnten!"

Zum Teilthema „Karneval“ wurde dann folgendes erstellt:

In Berlin:

- Karnevalsfiguren aus Papier zum Selber Anziehen und Kostüme (7. und 9. Klasse),
- Karnevalswagen im Modellbau zu verschiedenen Themen (10. Klasse) wie „eine Berliner Liebesgeschichte“ (Ost-West-Beziehung und "Kauf" von DDR-Bürgern), „Tabak und Alkohol“, „Hunger in der Dritten Welt im Gegensatz zum Butterberg“ (landwirtschaftliche Überproduktion in Europa (EWG), „das Waldsterben“, „die Pershing II- und SS 20-Raketen“, „die Welt, verschlafen und bedroht“.

In Martigues:

- Karnevalsmasken aus Pappe ("classe de 5 ème") und aus Gips ("classe de 3 ème", erarbeitet in Bildende Kunst),
- ein Büchlein mit dem Titel "Carnaval" über Karneval in Nizza und in Martigues,
- Fotos der Schüler/innen in Kostümen, die sie selbst entworfen hatten,
- eine Videokassette mit einer schauspielerischen Improvisation zum Thema Karneval ("6.", "4." und "classe de 3 ème", erarbeitet im Sportunterricht),
- eine Sendung (Kassette), in Zusammenarbeit mit Radio Maritima erstellt, die die konkrete Arbeit und das gesamte Projekt vorstellte (Interview von Schülern im Studio).

c) Dialogischer Ansatz: Verwendung durch den Partner

Dazu die Äußerungen der koordinierenden Lehrerin in Frankreich: "Erst gibt es einen Schock, wenn das Paket ankommt, eine Mischung aus Überraschung und Begeisterung beim Auspacken: entdecken, anfassen, kosten, sozusagen eine Art Belohnung für eine vorausgegangene lange Arbeitsphase, eine einsame Phase, in der es für Schüler und Eltern schwierig ist, den Sinn der Arbeit zu begreifen. Mit der Ankunft des Paketes wird Vieles möglich. Die Motivation ist viel stärker als mit dem Unterrichtsbuch..."

Sie führt weiter aus: "Die Marionetten führten zum größten Erfolg. Die Schüler erfanden eine Verwendung, die nicht unbedingt vorgesehen war. Es gab unter den Figuren einen Zauberer und eine andere Person im Nachthemd mit der Aufschrift "Gute Nacht". Wir benutzten sie, um ein Spiel zu erfinden: eine der Personen war "Monsieur bonne nuit", und die andere "Herr Gute Nacht". Beide versuchten zu kommunizieren, wobei der eine Deutsch und der andere Französisch sprach. Die Klasse wurde in zwei Dolmetscheruntergruppen aufgeteilt, die zu vermitteln versuchten, damit sich beide verstehen. Dies war nicht ohne Schwierigkeiten, denn die Figuren halfen nicht dabei! Es hat den Schülern aber gut gefallen und der Unterricht war sehr gelungen".

Die Karnevalswagen

"Als sie ankamen, habe ich in allen "classe de 3^{ème}" Besprechungen organisiert, um über die Karnevalsbräuche in Berlin aufzuklären, die natürlich sehr von denen in Nizza abweichen, aber auch um über die Bräuche in Köln und München und über die verschiedenen Themen zu sprechen, die auf den Faschingswagen aufgegriffen werden".

Wir erwähnen hier nur als Beispiel für die Verwendung von zwei Arbeiten aus Berlin, weil sie zwei sich ergänzende und dennoch unterschiedliche Ansätze darstellen. Wir überlassen dabei wieder der französischen Lehrerin das Wort:

"Ich komme wieder auf die Karnevalswagen und die Marionetten zurück, weil diese Beispiele den Unterschied am besten unterstreichen. Die Karnevalswagen sind eine künstlerisch wertvolle, außerordentlich gelungene Arbeit. Sie veranschaulichen ihre Themen unglaublich gut. Man kann über Berlin reden, man kann aber keine Anwendung für die Wagen finden, weil sie zu typisch sind. Dagegen können die Marionetten durch die Kostüme dazu dienen, Karneval zu demonstrieren; mit ihnen kann man ein Märchen spielen, einen Dialog erfinden. Ein solches Material ist zugleich interessanter und leichter zu verwenden." (vgl. *Material / Medium*)

Verallgemeinernde Bemerkungen

Das hier kurz vorgestellte Projekt scheint uns besonders interessant, weil es eine ganze Reihe von Ansätzen und Kriterien liefert, die sich durchaus auf andere Zusammenhänge anwenden bzw. übertragen lassen.

Wenn die Schüler von vornherein wissen, dass es keine Begegnung geben wird, bemühen sie sich, ihre Lebensweise auf die Entfernung mittels verschiedener Träger, Medien und Mittel (im wahrsten und allgemeineren Sinn dieses Wortes) zu vermitteln. Daher die Bedeutung der Gegenstände, die das behandelte Thema veranschaulichen. Auch wenn die Anwendung Bildender Künste auf der Berliner Seite eine besondere ästhetische Qualität und großes handwerkliches Geschick in der Erstellung der Gegenstände (Karnevalswagen und Weihnachtsdekoration als Beispiel) fördert, kann man dies jedoch nicht allein darauf zurück führen. Vielmehr ist der Ansatz ausschlaggebend, die Kultur "auseinander zu nehmen" und dann "wieder zusammen bauen" zu lassen. Er erklärt wahrscheinlich durch sein Aufforderungs- bzw. Angebotscharakter das Interesse, ja die Lust der südfranzösischen Schüler und Schülerinnen, damit zu hantieren, zu spielen, zu arbeiten, also mit anderen Worten aktiv zu werden. Da die Partner körperlich nicht anwesend sind, haben die von ihnen geschickten Gegenstände eine Stellvertreter- und Botschafterrolle und sollen ihre Anwesenheit ersetzen (vgl. Bemerkungen der Lehrerin bei der Ankunft des Paketes).

Außerdem ist ja nicht nur der Gegenstand, das Dokument oder das Material als fertiges Produkt wichtig, sondern auch dessen Erstellung, Art und Verwendung, also seine Vermittlerfunktion. Das Gebäck soll von der französischen Empfängergruppe nicht nur als fertige Ware verzehrt werden, sondern anhand der

mitgeschickten Rezepte und Backformen nachgebacken, nachgeahmt werden. Es handelt sich hierbei weder um eine Zufallshandlung seitens der Absender noch um einfaches Nachmachen seitens der Empfänger. Es geht um die erklärte Absicht der Berliner Schüler/innen, ihren Partnern in Martigues die Möglichkeit zu geben, etwas von ihren Erlebnissen und Gefühlen in der Weihnachtszeit zu vermitteln, indem sie ihnen die Teile eines (wieder)zusammenzubauenden Puzzles liefern.

Dieser von den Schüler/innen benutzte, wenn auch nicht explizit formulierte Ansatz enthält die Schlüsselemente einer vertieften (inter)kulturellen Verständigung:

Verstehen heißt innerlich nämlich soviel wie Wiederezusammenstellen/-bauen einer "Geste" (im Sinn des interaktiven Symbolismus von H. G. Mead) und nicht nur imitieren/reproduzieren.

- Diese Verständigung geht mit einer sensorischen und ästhetischen Dimension einher und besteht nicht aus reinem (kognitiven) Entziffern.
- Sie setzt eine Öffnung voraus, entweder vom Ansatz her (Entwurf eines Weihnachtstextes bei der Berliner Gruppe zum Beispiel) oder in der Empfangsbereitschaft.

Es ist bezeichnend, dass die Karnevalswagen, obwohl von besonderer Qualität, nicht so viel Erfolg wie die Marionetten hatten. Liegt der Grund dafür darin, dass sie sehr anschaulich waren und den Empfängern jedoch keinen Platz fürs Ergänzen, Wiedererfinden, Vervollständigen, Neuerstellen ließen? Steckt nicht darin die Bestätigung eines der entscheidenden Kriterien für dialogisches Lernen, bzw. Dialogfähigkeit: „dem Anderen zu denken übrig lassen“, ihm einen Platz lassen, damit er sich dort einbringen und niederlassen kann?

Zusammenarbeit per e-Mail in der Sekundarstufe I

Christoph Kodron; Anja Reif



Bei diesem Projekt zwischen einer 9. Klasse eines Gymnasiums und einer classe de seconde in Frankreich ging es für die Schüler/innen erneut um eine Zusammenarbeit über die Entfernung. Das Thema bzw. die Themen ergaben sich auch aus dem Kontext der behandelten Lehrbuchlektionen der Klasse 9 (Lektion 2, 3, 4 und 6 in Découvertes 3, série verte, Klett) und erwiesen sich als motivierend. Nach einer Vorstellung (*Vorstellung, gegenseitige**) wurden Themen wie z.B. Schule in Frankreich bzw. Deutschland, Tagesablauf eines Schülers, Vorstellung der eigenen Region, Festtage... und in der Fortsetzung das Thema „Essen“ behandelt, ein immer wieder interessantes Thema, das später um eine aktuelle Dimension wie Magersucht und BSE erweitert wurde.

Hier soll nur auf die uns im Zusammenhang mit „Zusammenarbeit“ wichtigen Aspekte eingegangen werden¹.

Ausgangspunkt für das Projekt waren Überlegungen der Initiatorin, Frau Anja Reif, während ihres Referendariats moderne Kommunikationsmittel auch im Französischunterricht einzusetzen. Dies führte dann dazu, dass sie ihre 2. Staatsarbeit über eine Erweiterung dieses e-Mail-Projektes schrieb. Kein Problem war dabei die Partnerfindung auf Grund persönlicher Bekanntschaft mit einem französischen Lehrerkollegen. Dies erleichterte aber auch die Verständigung und Absprache, wenn während des Projektes kurzfristig etwas geregelt werden musste².

Vorteile von e-Mail

Anja Reif hebt selbst folgende Vorteile von *e-Mails** gegenüber der traditionellen *Klassenkorrespondenz** per Briefpost hervor:

- Die Schnelligkeit des Austausches;
- die gute Veränderbarkeit der Texte zusammen mit ihrer einfachen Druckbarkeit, die eine intensive Bearbeitung ermöglicht;

¹ Zu weiteren Aspekten: Reif 2002 und Austauschlehrertagung 2003, S. 4.

² Das Projekt wurde insgesamt sehr positiv beurteilt. Es soll aber betont werden, dass der enge examensbedingte Ablaufkalender, d.h. dass jede Woche eine vorgeplante Unterrichtsstunde mit e-Mail-Austausch stattfinden musste, zu viel Stress und Zusatzarbeit führte, allein schon weil einmal das Netz/der Provider ausgefallen war, etwas, das immer wieder einmal kurzfristig passieren kann, hier aber zu großen Zwängen führte.

- die gleichzeitige Einsehbarkeit durch unterschiedliche Schülergruppen an ihrem jeweiligen Bildschirm;
- den Erwerb von Methoden- und Sozialkompetenz;
- die Produktion und Rezeption von „zwitterhaften Textgestalten“ (Legutke 1996), also von muttersprachlichen e-Mails mit umgangssprachlichen Elementen trotz schriftsprachlicher Form, und
- das große Interesse von Schüler/innen an modernen Medien und ihrer Nutzung.

Organisation des Austausches

In der Vorlaufzeit machten sich beide Lehrkräfte selbst erst näher mit der e-Mail-Technik vertraut, die sie bis dahin einfach nur privat genutzt hatten. Dann trafen sie Absprachen mit den für die EDV der Schule zuständigen Personen, um die Arbeitsbedingungen für die Lerngruppe zu klären: Also

- wie viele Computer stehen zur Verfügung,
- welche davon haben Internetanschluss,
- wann, an welchem Tag, in welcher (Unterrichts-) Stunde stehen sie der Lerngruppe zur Verfügung?

Dann wurde eine separate, kostenlose e-Mail-Adresse für jede einzelne Lerngruppe eingerichtet, damit jede Gruppe selbst e-Mails senden und empfangen konnte.

Außerdem musste ein gemeinsamer Zeitplan vereinbart werden. (*Terminplanung**).

Die Lehrkräfte verabredeten, dass sie jeweils eine Kopie jeder verschickten e-Mail an ihre eigene Adresse erhalten sollten, damit sie in die Lage versetzt würden:

- zu kontrollieren, ob jede Gruppe ihre e-Mail verschickt bzw. erhalten hat,
- den Kollegen/ die Kollegin auf mögliche Probleme hinzuweisen bzw.
- rechtzeitig vor der Bearbeitung in der Lerngruppe Unklarheiten zu klären .

In diesem Projekt waren die Gruppen in Frankreich mit 16 und in Deutschland mit 21 Schüler/innen vergleichsweise klein, aber unterschiedlich groß. Aus diesem Grund entschieden sich die Lehrkräfte dafür, den e-Mail-Austausch in Kleingruppen zu organisieren. In anderen Fällen zwingt die Anzahl der verfügbaren Computer bzw. Computer mit Internetanschluss in Kleingruppen auf beiden Seiten zu arbeiten.

Wir raten zur Arbeit in Kleingruppen, weil dies prinzipielle Vorteile hat:

- für den Lehrenden ist die Situation überschaubarer;
- er kann die Entstehung der e-Mails intensiver verfolgen und dabei auch helfend oder korrigierend eingreifen;
- die Anzahl der gemeinsam in der gesamten Lerngruppe zu besprechenden e-Mails bleibt so begrenzt und kann besser in die Unterrichtszeit integriert werden;
- es kann schneller überprüft werden, ob alle, wie vereinbart, eine e-Mail verschickt bzw. erhalten haben. Wenn ein/e Schüler/in einmal krank ist, fällt nur sein/ihr individueller Beitrag aus, nicht aber die e-Mail der Lerngruppe.

Wenn jede/r Schüler/in einzelne e-Mails verfasst und verschickt und im Gegenzug auch wieder individuelle erhält, ist eine gemeinsame Besprechung der Inhalte nur in sehr kleinen Lerngruppen, nicht mit einer Klasse machbar. Auch eine anzuratende Kontrolle ist damit kaum praktikabel. Individuelle e-Mails mit allen denkbaren Inhalten können motivierte Schüler/innen aber gern außerhalb des Unterrichts mit ihren privaten e-Mail-Adressen austauschen. Im Rahmen eines Unterrichtsprojektes sollten aber die Inhalte der verschickten wie der empfangenen e-Mails gemeinsam in der ganzen Lerngruppe behandelt werden. Wie die Praxis zeigte, ist auch ein steuerndes Eingreifen selten nötig, wenn die e-Mails in

Gruppen bearbeitet werden. Durch die Gruppenerarbeitung einerseits und die Besprechung der Inhalte im Lerngruppenverband andererseits werden die mitgeteilten Informationen vollständiger, allgemein verständlicher sowie fehlerfreier (vgl. *Fehler und Unverständlichkeiten in den erstellten Materialien**). Es ist oft besser abzuwarten, bis Fragen aus der Gruppe kommen, als dass der Lehrer sofort eingreift. Dies führt eher zu dem erwünschten Ergebnis.

Frau Reif betont dies auch und berichtet, dass eine vollständige Korrektur nur mit hohem, auch zeitlichem Aufwand möglich gewesen wäre, dass aber eine kleinliche Korrektur nicht zu einem gewünschten Lernerfolg, sondern eher zu Demotivation führe. Außerdem würden die e-Mails, so belassen, auch für die Schüler/innen authentischer. Die Korrektur fremdsprachlicher Texte durch die muttersprachliche Partnergruppe wurde hingegen gut angenommen. Dies war jedoch auch problematisch, weil nicht nur Fehler übersehen, sondern auch hineinkorrigiert wurden. (Vgl.: *Fehler**)

Zum Verlauf des Projektes

Schon ganz zu Beginn erwies sich, dass alle Schüler/innen so weit mit der technischen Seite von e-Mail vertraut waren, dass sich eine besondere technische Einführung erübrigte. Notwendig waren hingegen die Klärung technischer Details und auch sprachlicher Fragen wie z.B. der Briefeinführung.

Im weiteren Verlauf wechselten sich immer folgende zwei Phasen in locker vereinbarter Folge ab:

1. Das Empfangen, Ausdrucken und Schreiben der e-Mails im Computerraum,
2. das Besprechen der empfangenen Texte in Form von fremdsprachlichen Kurzreferaten der jeweiligen Empfangsgruppe und anschließender Diskussion durch die gesamte Lerngruppe.

Immer wieder stellte sich die Frage, in welcher Sprache die e-Mail zu verfassen seien. Einerseits wollten die Schüler/innen sich möglichst sprachlich uneingeschränkt, also muttersprachlich zu dem gegebenen Thema äußern, andererseits sollten sie sich aber so oft wie möglich der Fremdsprache bedienen. Deshalb wurde die Sprache jeweils erst nach Begründung des Themas fest gelegt. Die Vorstellung z.B. der Schule und des Weihnachtsfestes erfolgten wegen des voneinander zu erlernenden Vokabulars in der jeweiligen Muttersprache, die Vorstellung der Stadt und der Region hingegen in der Fremdsprache.

Um die je nach Thema nicht bekannten Vokabeln vorzubereiten, erhielten die Schüler/innen vorher einschlägige fremdsprachliche Hausaufgaben. Zum Verfassen der e-Mails konnte dann auf alle diese vorbereiteten Texte zurückgegriffen werden. Zusätzlich sollte jede/r Schüler/in für diese Stunden ein Lexikon zum Vokabellnachschriften dabei haben.

Einzelne Themen wurden durch einfache Fragebögen begleitet. Auch Vokabellisten wurden begleitend erarbeitet. Die Fragebögen, zu denen die Schüler/innen selbst Vorlagen zu erstellen hatten, dienten natürlich insbesondere auch der sprachlichen und inhaltlichen Sicherung des Gelernten.

In der schon erwähnten zweiten Phase des Projektes, die als Grundlage für die zweite Staatsarbeit dienen sollte, war eine durchgeplante Unterrichtsreihe vorgesehen, die aus drei e-Mail-Austauschen bestand:

- Das Stellen der Fragen zum Thema,
- das Beantworten der erhaltenen Fragen und
- das Zusammenfassen des Gelernten.

Die dazwischen liegenden Stunden dienten sowohl der Vorbereitung der zu schreibenden wie der Nachbereitung der empfangenen e-Mails. Dies führte insgesamt zu einem zu dichten Abfolgeplan, der durch manche Störung des Ablaufes zu scheitern drohte. So etwas sollte also vermieden werden, auch wenn die Schüler/innen in dieser Situation bereit waren, zusätzliche Arbeiten, auch außerhalb des Unterrichtes, auf sich zu nehmen, um dadurch den Zeitplan dann doch einhalten zu können.

Erwähnenswert erscheint uns, dass der als krönender Abschluss vorgesehene *Chat* aller Schüler/innen letztendlich wegen der schuleigenen deutschen Firewall nicht klappte, was eine herbe Enttäuschung war.

Beurteilende Einschätzung

Frau Reif beurteilt das Projekt insgesamt positiv! Alle vier fremdsprachlichen Fertigkeiten wurden im Rahmen des Projektes geschult: Das Leseverständnis durch Lesen und Verstehen der fremdsprachlichen e-Mails, das Hörverstehen durch die Kurzreferate in den Plenarphasen, das Schreiben beim Abfassen der vorbereitenden Hausaufgaben und der e-Mails, das Sprechen bei Referaten und Diskussionsbeiträgen. Der Zuwachs an gelerntem Vokabular wird als sehr groß bezeichnet, auch der Zuwachs an landeskundlichen Informationen. Das Interesse an Frankreich hat deutlich zugenommen sowie die Lernmotivation im Französischunterricht selbst. Natürlich wurden im Rahmen des Projektes z.B. keine grammatischen Übungen durchgeführt, aber auftretende Fragen wurden im Zusammenhang behandelt und geklärt.

Die Medienkompetenz der Schüler/innen und die soziale Arbeitskompetenz haben sich erweitert, denn alle mussten lernen, sich in Gruppen zu organisieren, Texte selbständig zu verfassen, zusammenzufassen und auch in einem Kurzreferat vorzutragen. Dies ist sicher als ein hilfreicher Zuwachs in der Sprachkompetenz zu werten.

Die manchmal sehr kurzen erhaltenen e-Mails motivierten die Schüler/innen jedoch nicht, selbst längere Texte zu verfassen. Deshalb sollten die beteiligten Lehrkräfte darauf achten, dass ein Mindestumfang eingehalten wird.

Es gab aber auch Probleme, die zumeist mit dem Medium zusammenhingen. Einmal ging es um wenig hilfreiche Äußerungen, Anzüglichkeiten bzw. Unterstellungen, die durch die Anonymität des Mediums mit verursacht worden sein könnten oder vielleicht auch weil einzelne Schüler sich privat viel in ganz anonymen Chats aufhalten und zeitweilig vergaßen, wen sie anschrrieben.

Auch die anfangs von den Schüler/innen begeistert begrüßten umgangssprachlichen Äußerungen bereiteten zunehmend Probleme, ja Frustrationen, weil diese nicht in Lexika zu finden waren und selbst der französische Fremdsprachenassistent sie nicht alle kannte.

Die rein technischen Probleme (Strom und Serverausfall, Blockierung durch Firewall) wirkten, zumal im eng getakteten zweiten Teil des Projekts, belastend. Aber auch die enge Belegung des Computerraumes, die Ausweichtermine erschwerte, war problematisch. Zudem kamen manche gesendete e-Mails nicht an.

Die *Schülerorientierung** und die weitgehende Selbstorganisation bringt nicht nur Vorteile, sondern macht abhängig von der Zeiteinhaltung und zuverlässigen Lieferung der e-Mails.

Zusammengenommen setzen diese Unplanbarkeiten voraus, dass sich die Partnerlehrer sehr genau absprechen und vorausplanen (*Planung**), dass sie aber auch kurzfristig umplanen können. Auch hier gilt die Erfahrung wie in den traditionellen Kooperationsprojekten: Nicht zu viele Themen planen, die Zeitplanung so gestalten, dass aufgetretene Probleme ausgleichbar sind und nicht alles umwerfen...

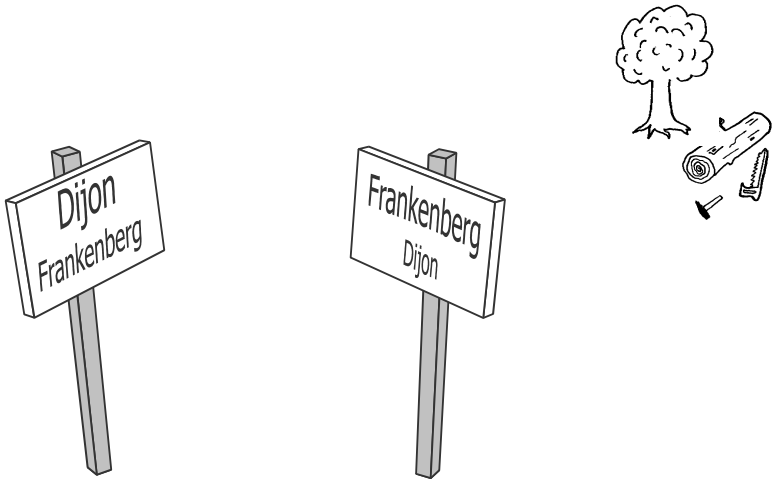
Die Schüler/innen urteilten sehr positiv in einer Befragung nach Abschluss des Projektes: Abwechslung vom Normalunterricht, Erweiterung des Vokabulars, erworbene Kenntnisse über den französischen Alltag und Kennenlernen von Meinungen „echter“ Franzosen. Die vorgegebenen Themen wurden unterschiedlicher beurteilt. Als gute Gruppengröße wurden maximal drei Personen gesehen. Ein interessanter Vorschlag von Schülerseite war, für die einzelnen Themen in den Partnergruppen jeweils dieselbe Sprache zu verwenden, um so die e-Mails einheitlicher zu gestalten. Aus Sicht der Lehrer, zeigten sich insbesondere die schon behandelten Korrekturfragen neben den technischen Fragen problematisch.

Ein solches e-Mail-Projekt kann also den Unterricht vielfach bereichern und zu vielen positiven Lernergebnissen führen; aber auch dabei kommt es darauf an, dass die Schüler/innen eine entsprechende methodisch-didaktische Unterstützung erhalten. E-Mail-Austausch kann auch die traditionellen Medien, angefangen vom Schulbuch bis hin zu Zusatzmaterialien, nicht ersetzen, ebenso ist er kein wirklicher Ersatz für eine Kommunikation in einer realen Begegnungssituation im Rahmen von Austausch oder Dritortbegegnung.

Zusammenarbeit zwischen allgemeinbildender und berufsbildender Schule:

"Das Holz, der Baum, der Wald"; Dijon-Frankenberg

Christian Alix; Christoph Kodron



Dieses Projekt ergänzt eine lange Reihe von Projekten zu Themen wie "der Stein", "Hausstile", "Kommunikation und Werbesprache", "Märchen" (nach C. Perrault und die Gebrüder Grimm).

Die bereits länger bestehende Zusammenarbeit zwischen einem "Collège" in Dijon und einem nordhessischen Gymnasium verbindet ein "Projet d'Activités Educatives" (Projekt mit pädagogischen Aktivitäten, abgekürzt PAE) auf französischer Seite mit Gruppen mit freiwilligem Französischunterricht in Deutschland. Die Besonderheit liegt in Frankreich darin, dass der institutionalisierte Projektunterricht um die Dimension einer internationalen Zusammenarbeit und einer interkulturellen Perspektive erweitert und die Berufsbildung (Lycée d'enseignement Professionnel / LEP) mit eingebunden wird.

Die Projekterfahrungen werden im folgenden zusammenfasst und im Sinne einer lebendigen Berichterstattung z.T. aus den Zitaten einer der französischen Projektverantwortlichen bestehen.

Warum dieses Thema?

"Im Lauf der Jahre gab es Konstanten, die bei den deutschen Schüler/innen sehr ausgeprägte Sensibilisierung für Umweltfragen und eine daraus resultierende Neugier bei den französischen Schüler/innen. Diese Frage war bereits im vorausgegangenen Jahr im Mittelpunkt der Überlegungen bei den Schülerarbeiten über das Thema Märchen: Wie kann man heute über den Däumling reden, ohne ihn in einem von saurem Regen beschädigten Wald zusehen? Das Thema "Das Holz, der Baum, der Wald" wurde auf deutscher Seite während der Diskussionen auf den wöchentlichen Sitzungen und bei uns durch den Gedanken an die Gründung eines PAE mit diesem Thema ausgewählt".

Welche Schüler waren am Projekt beteiligt?

Es handelt sich um unterschiedliche Klassenstufen und Lernniveaus d.h. insgesamt gut hundert Schüler/innen, von denen ca. 70 % kein Deutsch lernten:

- Eine französische "4. Klasse"¹ mit Deutsch als Fremdsprache,
- Eine französische "4. Klasse" mit Englisch als Fremdsprache,
- Eine französische "5. Klasse" mit Deutsch als Fremdsprache,
- Eine französische "5. Klasse" mit Englisch als Fremdsprache,
- Eine C.P.P.N.-Klasse²,
- Eine Klasse eines LEP, Niveau BEP³, Fachrichtung Holz, unmittelbar vom Thema betroffen und darauf spezialisiert.

Vorbereitung der Besuche

"Gemäss unserer Arbeitsweise waren die Schwerpunkte des Projektes die Begegnungswochen in Dijon und in Hessen. Die Arbeit im Vorfeld bestand anfangs darin, möglichst viele Materialien zu sammeln, um auf beiden Seiten diese Wochen gut gestalten zu können. Das Thema "Baum und Wald" scheint auf den ersten Blick leicht; es erfordert jedoch eine umfangreiche Sammlung von Informationen, sowohl wissenschaftlicher als auch ökologischer und künstlerischer Art (Literatur, bildende Künste usw.)."

„Die erste Etappe war das Sammeln von Informationen und die Sensibilisierung aller für das Problem des Waldsterbens. Aus Termingründen wollten die LEP-Schüler ein fertiges Produkt nach Deutschland bringen. Beim Collège war es dagegen unmöglich, ein fertiges Produkt zu erstellen, und wir wollten im Gegenteil lieber unbearbeitete Materialien zum späteren Bearbeiten haben. Dies hat sicher zum Erfolg in der Begegnungswoche in Deutschland beigetragen, da wir sowohl ein fertiges Produkt in der Form einer Ausstellung als auch mit den deutschen Schüler/innen zusammen aus dem mitgebrachten Rohmaterial etwas fertig stellen konnten.“

„Ich glaube, manche Zahlen waren für die Deutschen erstaunlich. Sie waren von Fläche und Reichtum der französischen Wälder überrascht. Dadurch konnte ein Vorurteil korrigiert werden, nach dem Deutschland ein Waldland und Frankreich ein mediterranes Land sei. Alle Unterlagen über den französischen Wald, die Holzwirtschaft und die Holzverarbeitung wurden nach Deutschland als Informationen geschickt, damit die Schüler/innen dort sie mit den deutschen Daten vergleichen konnten.“

Die Suche nach externen Gesprächspartnern: wie kann man einen Vergleich vorbereiten?

"Danach haben wir mit den Förstern Kontakt aufgenommen, um eine Arbeit vor Ort in Betracht ziehen zu können. Da ein Besuch im Wald mit Förstern in Deutschland beim ersten Besuch stattgefunden hatte, wollten wir in Frankreich nicht das Gleiche wiederholen, das heißt, dass die Sensibilisierungsarbeit in Frankreich mit den französischen Schüler/innen durchgeführt wurde, wobei alle Projektteilnehmer einbezogen wurden, ob sie mit nach Deutschland führen oder nicht. Für uns war es wichtig, dass alle französischen Schüler/innen ein bis zwei Besuche im Wald miterlebt hatten.

¹ „Klasse de 5^{ème}, de 4^{ème}“ im Französischen. Das Collège beginnen die Kinder in Frankreich mit 11 Jahren, nach fünfjähriger Primarschule. Daraus ergibt sich eine Verschiebung um ein Jahr gegenüber der deutschen Zählweise, dem Durchschnittsalter (6^{ème}, 11/12 Jahre, 5^{ème}, 12/13, 4^{ème}, 13/14, 3^{ème}, 15/16)

² Classe Pré-professionnelle de Niveau: eine speziell eingerichtete Klasse für lernschwache Schüler, die dem normalen Unterrichts nicht folgen können.

³ Berufliche Schulen und entsprechende Fachrichtung, bzw. Abschluss (BEP=Brevet d'Études Professionnelles). Es wurden absichtlich die zu dieser Zeit gültigen Bezeichnungen beibehalten.

In der Tat sind die Probleme des Waldes im Morvan genau die gleichen wie diejenigen in Deutschland, aber auf kleinerem Maßstab: Umweltverschmutzung, weniger tragisch aber mit steigender Tendenz. Parallel dazu wurden Vorbereitungen mit den "4. Klassen / Schüler im Alter zwischen 13-14 Jahren " durchgeführt: Arbeiten mit dem Material "Holz" mit den Architekten des städtischen Bau- und Umweltamtes, da dieses Material beim Bau von Eigenheimen unglaublich in Mode gekommen ist. Dadurch konnten wir die Schüler, die nach Hessen fahren sollten, auch auf das Thema Lokalarhitektur vorbereiten. Es gab also eine ständige Verbindung zwischen dem, was man in Deutschland entdecken sollte, und den neuen Trends in der Bautechnik in Frankreich, und eine unmittelbare Beziehung zur Berufswelt durch die Schüler der LEP Holz. Von diesem Standpunkt waren die Modellhäuser aus Holz, die in Dijon hergestellt wurden, ein Vorgriff auf die Architektur, die die Schüler aus Dijon in Deutschland entdecken sollten."

Die erste Begegnungswoche

"Die Arbeiten in Deutschland dauerten eine Woche. Am Donnerstag fand die Reise und die Ankunft mit Empfangsabend und der Verteilung der Schüler auf die Familien statt. Am Freitag, also dem ersten vollen Tag, kamen wir gleich zur Sache: In ihren herrlichen Uniformen führten uns die deutschen Förster durch einen Wald und erklärten uns dabei das Waldsterben. Die französischen Schüler/innen waren beeindruckt, als sie sahen, woran man einen kranken Nadelbaum erkennt, und wie man an der Zahl der Nadeln feststellt, dass die Krankheit von Jahr zu Jahr fortschreitet. Es war einer der Höhepunkte dieser Begegnung. Parallel wurde nach Materialien gesucht, natürliche Materialien wurden gesammelt, Waldgeräusche aufgenommen usw. Am Freitag hatten wir unseren Arbeitsraum im Frankenberger Gymnasium eingerichtet. Die LEP-Schüler bauten die mitgebrachte kleine Ausstellung auf; die deutschen Schüler/innen brachten Masken, Stoffe, kurz alles, was ihnen brauchbar schien. Sie schufen eine Art "Materialienbank" für künftige Arbeiten. Am Samstag wurde die Arbeit in Werkstätten organisiert und es entstanden verschiedene Schwerpunkte. Drei Werkstätten arbeiteten parallel: eine Theater-, eine Marionetten- und Holzpuppen – die von einem ehemaligen Schüler des deutschen Gymnasiums geleitet wurde – und eine Geräuschkammer. Anschließend wurde die Arbeit aller drei Werkstätten zusammengeführt, um eine Produktion zu erstellen, die den Eltern am Dienstag Abend vorgeführt wurde. In jenem Jahr waren die Werkstattarbeitsergebnisse von beachtlicher Qualität."

„Obwohl die Termine sehr lange im voraus geplant wurden, gab es eine Schwierigkeit: Drei französische Kollegen mussten öfters allein die gesamte Gruppe betreuen, weil die deutschen Lehrkräfte woanders unabkömmlich waren oder erkrankte Kollegen vertreten mussten. Sagen wir es mal so: Auf der Schulverwaltungsebene war die ganze Geschichte auf der Seite der deutschen Schule nicht völlig klar."

Die zweite Begegnungswoche: Wie sich ein Thema in Abhängigkeit von Ort, Umständen und Dynamik der Forschung wandelt

"Die Woche in Dijon fand zwei Monate später vom 22. bis 28. Mai statt. Sowohl Lehrkräfte als auch Schüler/innen bemühten sich darum, nicht die gleiche Art von Arbeit anzubieten. Wir wollten etwas anderes machen. Außerdem gab es eine ausgeprägte Besonderheit, nämlich die zweier Schulen in städtischem Umfeld, also in viel geringerem unmittelbaren Kontakt mit dem umliegenden Wald. Um einen Wald zu finden, muss man erst 10 bis 20 km fahren. Da Baum und Wald das Thema waren, erschien uns aus diesen Gründen der mitten in der Stadt gepflanzte Baum ein wesentlicher Gegenstand der Arbeit. Außerdem war es ja Frühling: der Baum in der Stadt, der zunächst Blüten und später Blätter zeigt. Den Anstoß gab eine wunderschöne Fotoreportage, die in der Stadt von den sieben binationalen Gruppen zusammengestellt wurde. Blitzschnell kam man über das Thema hinaus, es wurden Schaufenster mit Frühlingsmode fotografiert. Am ersten Tag wurde von den Schüler/innen des Collège ein Kuchen in der Form eines Baumes gebacken. Es musste für alle Schüler/innen genug zu essen geben, da der Ankunftsabend für alle am Projekt teilnehmenden Schüler/innen offen war und nicht auf diejenigen Schüler/innen beschränkt war, die einen jungen Deutschen beherbergten. Deshalb wurden es 80 Schüler! Am Samstagvormittag starteten die ersten Arbeitswerkstätten im Collège. An diesem ersten Vormittag ging es um den Karneval der Bäume. Es handelte sich hierbei um eine freie Arbeit von gemischten deutsch-französischen Gruppen in einem von einem Schüler/innen von Lenôtre, dem berühmten Landschaftsarchitekten von Versailles entworfenen Park: eine Art künstlicher Wald, in dem sich die Schüler mit Masken, Stoffen usw. zerstreuten. Da Schüler/innen einer "5. Klasse" Geschichten über Bäume geschrieben hatten, schlugen sie diese als

Szenarien vor. Jede Gruppe stellte am Ende des Vormittags ihr Stück vor. Die einen mitten in der Rotunde, die anderen im Liebestempel, wobei das Ganze in einer Fotoreportage dokumentiert wurde.

Am Nachmittag gab es eine Fotoreportage über den Baum in der Stadt. Da entstanden bei beiden Gruppen ausgezeichnete Fotos. Es wurden Tafeln mit Fotos, Texten und Zeichnungen erstellt. Am nächsten Tag wurden in der Werkstatt für plastische Darstellung vier Schülergruppen gebildet. Sie wählten den Wald in den vier Jahreszeiten als Thema und stellten Wandbehänge von je 6 bis 7 Metern in Stoffcollagen her. Es war nämlich mit den deutschen Schüler/innen abgemacht, dass die Kreation der Theaterwerkstatt des Collège mit von uns allen gebauten Bühnenbildern gespielt werden sollte.

Jede der vier Tafeln, die den Hintergrund des Bühnendekors bildeten, stellte eine Jahreszeit dar. Ökologie und Waldsterben kamen in dieser hochqualitativen plastischen Vorstellung vor. Am nächsten Tag gab es eine Arbeitswerkstatt beim LEP. Zu dieser Werkstatt waren ein Schauspieler, ein Musiker und ein Cartoonist eingeladen. Alle drei hatten die Einladung angenommen, ohne zu wissen, was die Schüler/innen von ihnen erwarteten. Zunächst wurde ein Tonbandgerät eingeschaltet und die Schüler/innen stellten ihnen ohne Umschweife vorbereitete Fragen auf französisch und auf deutsch. Zum Beispiel: „Wenn man von Holz spricht, was kommt bei Ihnen für eine Assoziation? Es ist leicht, sich vorzustellen, was Holz für den Musiker bedeutet. Der Schauspieler sagte: "Für mich sind es die Bretter und die Bretter, das ist mein Beruf, mein Leben". Das Frage- und Antwortspiel dauerte ca. eine Stunde. Dann wurden die Interviews besprochen und die Antworten benutzt, um sie Grundlage für eine eigene, freie Kreation zusammenzustellen. Das Ergebnis war für mich beeindruckend: Was während des Gesprächs mit den Künstlern gesagt worden war, wurde aufgegriffen, ohne dass der Zusammenhang für einen Aussendstehenden zwingend erkennbar wurde, der nicht über den "Schlüssel zum Entziffern" verfügte. War es aber nicht genau das erwünschte Ziel, Materialien zusammenzustellen, um sie dann nach eigener Art wiederzugeben?

Schließlich hatte eines Abends eine Moderatorengruppe das LEP in einen Nachtclub verwandelt! Der Abend kam, glaube ich, sehr gut an, weil es eine Party war, aber eine mit außergewöhnlichem Anspruch. Am nächsten Tag war der Abschiedsabend, an dem alle Kreationen zusammen vorgestellt wurden. Zum ersten Mal, seitdem wir solche Begegnungen organisierten, war der Sender FR3 dazu eingeladen. Er zeigte dann im Lokalfernsehen Interviews mit französischen und deutschen Schüler/innen. Die Dreharbeit erfolgte in der Schule, mit den ansprechenden Bühnenbildern der französischen und deutschen Schüler/innen als Hintergrund.

Zusammenfassend: Wird das Problem des Waldsterbens nun besser verstanden? Ich weiß es nicht. Aber auf der Grundlage eines Themas, für das die einen sehr sensibilisiert waren und die anderen viel weniger, wurden letztere dazu gebracht, sich durch die Nachdenklichkeit ihrer deutschen Partner selbst Fragen zu stellen. Ich denke, dass hier die Information gut weitergegeben wurde; eines Morgens hatten wir eine Diskussion, die mit der Umweltverschmutzung begann und sehr schnell zu aktuellen Themen überging. Gerade ein paar Wochen zuvor war die Katastrophe in Tschernobyl passiert und wir erweiterten dann unser bisheriges Thema „Holz, Baum und Wald“ zu einer Debatte auch über Kernenergie."

Schule als Integrationsraum – eine erweiterte Perspektive:

Frankfurt am Main – Marseille

Christian Alix; Christoph Kodron



Einleitung

Das hier vorgestellte Projekt einer Zusammenarbeit unterscheidet sich in mehrfacher Hinsicht von den vorangegangenen:

- Der Aspekt "Austausch und Begegnung" ist Teil eines umfassenderen Konzeptes und in eine viel übergreifendere Fragestellung eingebettet, als dies gewöhnlich der Fall ist. Diese Arbeit gehört nämlich zu einem Forschungsprojekt zum Thema "Städtischer Raum und Migration am Beispiel eines Vergleichs zwischen Frankfurt am Main-Marseille"¹. Der entscheidende Impuls geht auf die allgemeine Frage: Wie sehen Integrationskonzepte in der deutschen und französischen Gesellschaft im Großstadtumfeld, auf den verschiedensten Ebenen und mit unterschiedlichen Identitätsformen aus. Dabei stellt Schule eines der wichtigsten Felder dar, wo solche Phänomene zu beobachten sind. Entsprechend zielt der Ansatz auf Schule als Handlungseinheit ab, einschließlich ihres sozialen, kulturellen und pädagogischen Umfeldes.
- Demzufolge erfolgte die Kontaktaufnahme und die Projektpartnerschaft nicht wie so oft auf deren Initiative, zufällig, sondern auf der Grundlage des Forschungsprojektes, das ihnen angeboten wurde. Es muss darauf hingewiesen werden, dass beide Schulen zuvor weder systematische Austauschaktivitäten noch ausländische Partnerschulen hatten.
- Dadurch waren im Projekt immer mehrere Ebenen gleichzeitig vorhanden, um die verschiedenen Faktoren und Kontexte zu untersuchen. Auch die Tatsache, dass jeweils zwei Schulen in Frankfurt am Main und Marseille am Projekt teilnahmen, erklärt sich dadurch, dass es darum ging, die verschiedenen Parameter und die Möglichkeiten der Kontextualisierung eines und desselben pädagogischen Ansatzes besser untersuchen zu können.
- Die Lebensbedingungen und der soziale Hintergrund der Schüler/innen ergaben, dass zwei Grundsätze des "Austausches" gar nicht oder nur bedingt durchführbar waren:

¹ Vgl.: « Einheimische » und « Fremde » 1997.

- Das ausschließliche Hinzuziehen des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch in Frankreich bzw. Französisch in Deutschland) - und somit die Gleichsetzung Austausch = Förderung und Verlängerung des Unterrichtes der Fremdsprache außer Englisch) - als entscheidendes Kriterium für die Teilnahme an Austauschaktivitäten funktioniert nicht. Französisch in Frankfurt und Deutsch in Marseille wurden weniger unterrichtet als an anderen Schulen mit einem anderen sozialen Hintergrund; aufgrund der schulischen Zielpopulationen.
- Das Prinzip des Aufenthaltes und einer Unterbringung in einer Gastfamilie war aufgrund der gegebenen Umstände nicht umsetzbar: Viele Familien haben nämlich zu kleine Wohnungen, die für die Aufnahme eines Gastes ungeeignet sind.
- Der lange Untersuchungs-, Beobachtungs- und Auswertungszeitraum von 7 Jahren lässt unseres Erachtens einige Hypothesen zu unserem Ansatz, seiner Umsetzung, der Verlässlichkeit der vorgeschlagenen Arbeitsinstrumente und der Übertragbarkeitsmöglichkeiten zu.

Ziele der Zusammenarbeit

Die Ausgangsziele waren zweifach:

- Die beteiligten Schulen vom qualitativen wie quantitativen Standpunkt unter Berücksichtigung der strukturellen Unterschiede zwischen dem französischen und hessischen Bildungssystem beschreiben und vergleichen und
- gleichzeitig aber auch eine wirkliche pädagogische Zusammenarbeit, also die direkte Interaktion zwischen den Schulen und deren Mitwirkenden: Lehrkräfte, Schüler, Eltern, (unter Einschluss des schulischen Umfeldes (Vereine, Jugendzentren usw., soweit vorhanden) anregen und begleiten.

Beim Vergleich standen aufgrund des starken Anteils an Schüler/innenn mit Migrationshintergrund folgende Fragen im Vordergrund:

- Welche Probleme der Schulen und der Schüler werden vorrangig behandelt?
- Wie sehen die von den Institutionen angebotenen Lösungen aus?
- Welches Bild der Schule zeigt sich durch diese Lösungen?
- Welche originellen, neuartigen Lösungen werden möglicherweise von der Schule selber angeboten?

Gleichzeitig entstand ein neues Erfahrungsfeld bei den Lehrkräften durch die gemeinsame pädagogische Praxis während der Schülerbegegnungen. Neue Fragen kamen auf, auf die gemeinsame Antworten gesucht wurden:

- Hat die Erfahrung der Zusammenarbeit, der Gegenüberstellung pädagogischer Selbstverständnisse und der Auseinandersetzungen darüber Folgen für die Konzepte und die Praxis der Lehrkräfte?
- Hat sie Auswirkungen auf Schüler und Eltern? Gibt es in dieser Hinsicht Unterschiede zwischen den Kindern von Migranten und anderen?
- Welche Sprachen werden bei den Begegnungen benutzt, wann, wie und von wem?
- Welche Themen werden angesprochen oder gemieden und, falls ja, wie?
- Hat diese Arbeit Implikationen auf das Schulklima?
- Beeinflusst sie die Identität mancher Gruppen und mancher Schüler?
- Wirkt sie sich auf die Motivation der Schüler aus, französisch bzw. deutsch mehr oder überhaupt zu lernen?

- Hat sich die Wahrnehmung und die Vorstellung Europas verändert (als Türke, Spanier oder Franzose in Europa, als Migrantenkind)? Wie wird das "Wir" definiert: wir Franzosen, wir aus Marseille, usw.¹?
- Wir beschränken uns im Folgenden bewusst auf Aspekte, die sich direkt auf die Pädagogische Zusammenarbeit und den Austausch beziehen.

Die Schulen: Auswahl, Umfeld, Profil, Projekt

Die Carlo-Mierendorff Schule (CMS)

Am Anfang des Projektes 1992 war die CMS eine ziemlich kleine Haupt- und Realschule mit ca. 300 Schülern von 10 bis 18 Jahren. Sie wurde 1994 in eine Integrierte Gesamtschule umgewandelt, d.h. Haupt-, Realschule und Gymnasium unter einem Dach, und zählt derzeit ca. 500 Schüler.

Sie liegt an der Peripherie von Frankfurt und bekommt viele ihrer Schüler/innen aus den benachbarten Stadtteilen und Vororten. Diese bestehen zumeist aus Sozialwohnungsblöcken, es gibt aber durchaus einen alten erhaltenen Dorfkern und alte Häuser. Der Anteil an ausländischen Schüler/innen ist in den letzten Jahren stark gestiegen. 1993 waren 45 % der 90 Schüler der Hauptschule und 43 % der 210 Schüler der Realschule ausländischer Herkunft. Unter den 130 ausländischen Schüler/innen sind die Türken (mit 44 Staatsangehörigen) am zahlreichsten und fast genauso viele Schüler/innen kommen aus Ex-Jugoslawien. Es gibt 16 weitere Nationalitäten. Schließlich hat die Anzahl der Marokkaner in den letzten Jahren am stärksten zugenommen; die Gesamtzahl der Schüler ist auf 530 gestiegen.

Um ihre Probleme zu lösen hat die CMS im Laufe der Jahre ein neues Konzept entwickelt, das Schulsozialarbeit und Nachmittagsbetreuung eng miteinander verknüpft²:

Für die Schüler/innen gibt es eine einzige Fremdsprache ab der 5. Klasse (also mit 10/11 Jahren): Englisch. Aber schwache Schüler/innen durften ab der 7. Klasse (also mit 13/14 Jahren) die Fremdsprache abwählen, was inzwischen nicht mehr zulässig ist. Die besseren Schüler/innen (zumindest beim Realschulzweig) können Französisch als zweite Fremdsprache wählen. Ein ausländischer Schüler kann auch beantragen, dass seine Muttersprache anstelle von Englisch als Fremdsprache oder als zweite Fremdsprache anerkannt wird.

In Deutschland wird für die Ausländer muttersprachlicher Unterricht angeboten. In Hessen war er damals vorgeschrieben und stand praktisch auf dem selben Niveau wie Religionsunterricht. In der betreffenden Schule wird muttersprachlicher Unterricht für die türkischen Schüler angeboten und wird von diesen mehr oder minder besucht. Man merkt jedoch seit kurzem eine Wende: Der Türkisch-Unterricht ist immer weniger beliebt, da die meisten Schüler in Deutschland bleiben wollen. Dagegen besuchen im allgemeinen die marokkanischen, serbischen, kroatischen, italienischen, portugiesischen und griechischen Schüler ihren muttersprachlichen Unterricht zu höheren Anteilen, der aber in anderen Schulen stattfindet.

Das Collège Pythéas

Das *Collège Pythéas* liegt in den „*Quartiers Nord*“ von Marseille, also in den um 1960 aufgrund der damaligen Wohnungsnot schnell errichteten Wohnblocksiedlungen. Die Schule hat insgesamt etwa 500 Schüler.

Die große Mehrheit der Schüler/innen ist ausländischer Herkunft (davon 80 % maghrebinischer und komorischer Herkunft). Es gehört zu einer der "Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) von Marseille".

¹ Vgl. Hernandez In: Migrants et sociétés urbaines en Europe 1997 und Kap. Wozu Austauschpädagogik – Stellungnahme einer Entwicklungspsychologin.

² Siehe Alix 2003a

³ Schule in einem sozialen Brennpunkt inzwischen auch als „Classée Zone violence“ also etwa mit gewaltpräventivem Konzept eingestuft. Dies bedeutet, dass besondere Fördermittel zur Verfügung stehen und

Ab der 6. Klasse¹ haben die Schüler Englisch als erste Fremdsprache. Ab der 8. Klasse² können sie eine zweite Fremdsprache wählen. Es wird Deutsch oder Italienisch angeboten. Dagegen wird muttersprachlicher Unterricht für Schüler ausländischer Herkunft generell nicht angeboten. Am Anfang dieses Projektes gab es nur 6 Schüler/innen im Deutschunterricht der 8. Klasse und es wurde über die Abschaffung dieses Unterrichtes nachgedacht, der offensichtlich keine Schüler anzog.

Zur Bekämpfung der Hauptschwierigkeiten der Schüler/innen setzte sich das Collège zum Ziel:

- Lesefähigkeit und Ausdrucksfähigkeit zu verbessern,
- Selbstständigkeit in der Arbeitsorganisation zu entwickeln,
- Berufsorientierung und berufliche Integration der Schüler zu fördern,
- sich zu Europa hin zu öffnen,
- Gesundheitsprävention zu betreiben,
- Teamgeist im Kollegium zu fördern und die Lehrer/innen für einen längeren Verbleib an der Schule zu motivieren, um Kontinuität und Nachhaltigkeit bei innovativen Ansätzen zu erreichen³.

Die Ernst-Reuter-Schule II

Die Ernst-Reuter-Schule II (Unter- und Mittelstufe) bietet die Klassen 5 bis 10 an (Schüler von 10 bis 16 Jahren) und gehört zur ersten Generation der integrierten Gesamtschulen der späten sechziger Jahre. Sie arbeitet mit der Ernst-Reuter-Schule I, einer gymnasialen Oberstufenschule, eng zusammen.

Sie liegt in der Nordweststadt, einem Stadtteil am Rand von Frankfurt, der in den sechziger Jahre entstand und sowohl Hochhäuser als auch Einfamilienhäuser zählt. Sie hat sechs Parallelklassen mit 27 bis 30 Schüler/innen für alle Jahrgänge. Die Schule besuchen hauptsächlich Kinder aus den benachbarten Stadtteilen, bis auf einige, deren Eltern sie auf "bessere" Schulen schicken⁴. Für spezielle pädagogische Hilfe verfügt die Schule über zwei Lehrkräfte, wovon eine auf die Behandlung von Sprachproblemen (Sprachheilpädagogik) und die andere auf die Behandlung von Verhaltensstörungen spezialisiert ist. Diese Orientierung wurde weiterentwickelt durch die Einführung sogenannter "integrativer Klassen (Klassen mit behinderten und nichtbehinderten Kindern, die von zwei hauptverantwortlichen Lehrern unterrichtet werden und max. 15 Schüler haben).

Der Anteil an ausländischen Schülern ist weiterhin sehr hoch; es kommen jedoch noch weitere deutsche aber nicht deutschsprachige Schüler hinzu (Aussiedler aus osteuropäischen Staaten und aus der ehemaligen Sowjetunion). Italienisch, Spanisch, Kroatisch, Serbisch, Türkisch und Arabisch sind die Muttersprachen, die nachmittags unterrichtet werden. Weiterhin gibt es intensive Stützkurse für Schüler/innen, die schlecht Deutsch lesen und schreiben können.

Neben dem Fachunterricht spielen die einzelnen Interessen der Schüler/innen und deren persönliche Entfaltung eine große Rolle. Um den Erfolg aller Schüler/innen in den Klassen fördern zu können, hat das Lehrerkollegium deshalb eine individualisierte Pädagogik sowie personalisierte Bildungsangebote entwickelt. Die Ernst-Reuter-Schule, wie die meisten Gesamtschulen, will sich mit der Persönlichkeit

eine enge Kooperation mit den verschiedenen Institutionen und Behörden im Umfeld der Schule besteht. Ein Teil dieser Mittel wurde auch für die Zusammenarbeit mit der Frankfurter Schule verwendet.

1 Classe de 6ème.

2 Classe de 4ème.

3 Anders als an vielen Schulen in der Bundesrepublik sind Versetzungen in Frankreich, insbesondere im Sekundarbereich und bei Schulleitern aber auch bei Lehrenden üblich. Dies hat u.a. für Kooperationsprojekte Konsequenzen, wenn sie zu stark an Einzelne gebunden sind.

4 In Frankfurt besteht nach der Grundschule keine Zuordnung mehr zu einer bestimmten Schule nach Wohnort, so dass Eltern bzw. Schüler ihre Schule (also den Schultyp) frei wählen können. Dies erklärt die starke Konkurrenz zwischen den Schulen, die alle Sekundarstufen anbieten wollen (Gesamtschulen), und denjenigen, die die "Besten" haben wollen (die Gymnasien), aber auch zwischen den Gymnasien, da alle wiederum ihre Klassen füllen wollen.

der Schüler befassen und nicht nur abgekapselten Fachunterricht erteilen. Um dieses ehrgeizige Ziel zu erreichen, bemüht sich die Schule um die Umsetzung einer ganzheitlichen Pädagogik.

Schließlich ist noch an der Schule eine Schulsozialarbeit vorhanden, welche die Schüler/innen außerhalb der reinen Unterrichtszeit betreut (Freizeitaktivitäten, Jugendclubs, Pausenangebote).

Das Collège Clair-Soleil

Das Collège Clair-Soleil liegt ebenso im 14. Stadtbezirk von Marseille, in den "Nordvierteln". Es gehört auch zu einer "Zones d'Education Prioritaire (ZEP)" (s.o.) von Marseille und zählt ca. 350 Schüler, bzw. 18 Klassen. Daraus geht klar hervor, dass die durchschnittliche Schüleranzahl pro Klasse wesentlich unter der von Frankfurter Schulen liegt. Die Schule hat zwei Klassen mit geringer Schülerzahl: Eine 6. Klasse, in der die Schüler auf das Niveau der anderen gebracht und eine 8. Klasse, in der die Schüler auf den Berufsschulabschluss (B.E.P.) nach zwei Jahren vorbereitet werden sollen, oder gar auf die "Classe de seconde", also die Eingangsklasse für die gymnasiale Oberstufenschule, das Lycée, wenn sie ein zusätzliches Jahr daran hängen. Fast 40 % der Schüler/innen sind Ausländer oder ausländischer Herkunft, hauptsächlich maghrebinischer oder komorischer. Spezielle Hilfen sind bei Schulschwierigkeiten innerhalb und außerhalb der Unterrichtszeit vorgesehen. Es handelt sich hierbei entweder um individuelle Hilfe durch die Lehrer/innen (wobei die Hilfe hauptsächlich die Arbeitsmethodik betrifft) oder um schulische Betreuung durch (Lehramts-) Studenten in Sozialzentren in Verbindung mit den Lehrkräften des Collège. Eine Sprechstunde mit dem Namen "Info-jeunes", die von den Vereinen angeboten wird, findet wöchentlich in der Schule statt. Die Schule hat eine eigene Theaterwerkstatt und organisiert sportliche Aktivitäten außerhalb der Schulzeit.

Schließlich fahren jedes Jahr an die fünfzig Schüler/innen für eine Woche nach England (Englisch ist die obligatorische Fremdsprache in der 6. Klasse), wo sie in Familien untergebracht werden. Deutsch und Italienisch werden ab der 8. Klasse angeboten. Es muss darauf hingewiesen werden, dass im Gegensatz zu den Frankfurter Schulen in Marseille die "Herkunftssprachen" (vorwiegend Arabisch) weder unterrichtet noch angeboten werden.

Ein besonderer Schwerpunkt wurde auf die individuelle Berufsberatung, die in enger Kooperation mit Partnern aus verschiedenen Berufssparten und mit der Unterstützung des "Centre d'Information et d'Orientation (CIO)", dem Informations- und Orientierungszentrums erfolgt. Ein Erziehungsberater, eine Dokumentarin, eine Sozialarbeiterin, ein Schulmediziner und eine Krankenschwester in Teilzeitarbeit ergänzen das Personal des Collège (Vergleichbares gilt für das Collège Pythéas)¹.

Ausführung der Arbeit: vorbereitende Besuche

Besuch in Frankfurt

Zu Beginn der Zusammenarbeit fuhr eine Delegation von sechs Lehrkräften – wobei es sich nicht um Sprachlehrer sondern um Mathematik-, Biologie-, Literatur- und Sportlehrer und eine Dokumentarin handelte – aus beiden Marseiller Collèges für drei Tage nach Frankfurt am Main. Sie besuchten die Partnerschulen und sprachen mit Schulleitern und Lehrer/innen, um das Frankfurter Schulumfeld kennen zu lernen. Gemeinsame Besuche in einen Kindergarten, einen Jugendclub und eine Führung durch die umliegenden Stadtteile und durch die Stadt vermittelten ihnen einen ersten Eindruck und gaben ihnen erste Möglichkeiten eines Vergleichs mit dem französischen System. Diese Kenntnisse sind unserer Meinung nach die erforderliche Grundlage zur Planung einer gemeinsamen Arbeit, insbesondere wenn es sich einerseits nicht um Lehrer der Sprache des Partnerlandes handelt und andererseits der gesamte pädagogische Hintergrund und das Schulkonzept als Ganzes in die Kooperation mit einbezogen werden soll.

Von Anfang an wurde dem entstehenden Team klar, dass diese Arbeit weit über den herkömmlichen Austausch zwischen Schulen hinausging. Ein halber Tag wurde dem Gedankenaustausch und den beiderseitigen Erwartungen gewidmet. Die Debatte zeigte, dass die Sprache des Partnerlandes nicht die übliche Hauptrolle spielen könnte, weil Französisch in diesem Schultyp in Frankfurt, bzw. Deutsch

¹ Siehe zur Frage der Personalausstattung mehr in Alix 2003a, S. 12-13.

in den Collèges einer Z.E.P. in Marseille nur von einer kleinen Minderheit der Schüler/innen gelernt wird. Von daher konnte sich die pädagogische Zusammenarbeit nicht als „natürliche“ Verlängerung des Fremdsprachenunterrichts verstehen, sondern musste die Besonderheiten ihrer Schülerpopulation berücksichtigen. Die Basis der Kommunikation musste notwendigerweise erweitert und alle verfügbaren Mittel in der gegebenen Situation mobilisiert werden: Gemeinsame Sprachen, insbesondere Englisch, das in allen vier Schulen unterrichtet wurde und – warum nicht genauso wertvoll – für manche Schüler "ihre" erste Sprache (Arabisch, Türkisch oder andere Sprachen) sowie natürlich nichtverbale oder paraverbale Ausdrucksformen wie insbesondere Gestik und Mimik.

Außerdem bewirkte der vergleichsweise schwache Status der *Sprache** des Partners gleichermaßen Verständigungsschwierigkeiten innerhalb der Lehrergruppe. Sie mussten deshalb auch die während der eigenen Schulzeit oder in einem anderen Rahmen mit Zeit- und Geldeinsatz angeeigneten Sprachkenntnisse mobilisieren. Lehrer aus Marseille begannen sogar, Deutsch zu lernen.

Sprachbarrieren, Sozialstatus und Wohnverhältnisse vieler Schüler/innen bildeten das Haupthindernis für eine herkömmliche Unterbringung in einer Gastfamilie. Daraus entstand die Entscheidung für eine *Drittortbegegnung**, die außerdem pädagogisch gesehen interessanter ist dadurch, dass alle Teilnehmer in die selbe Situation der Begegnung und der Entdeckung involviert sind und sie gemeinsam bewältigen müssen.

Ziemlich schnell einigte sich die deutsch-französische Lehrergruppe auf ein Thema: "Das Leben der Schüler in der Schule und im Stadtteil". Eine solche Thematik bot vielfältige pädagogische und methodologische Möglichkeiten und Ansätze für Austausch und Produktion.

Besuch in Marseille

Zur Ergänzung der Vorbereitung fuhr eine Delegation aus vier Lehrkräften der Carlo-Mierendorff-Schule und zwei aus der Ernst-Reuter-Schule von Frankfurt sechs Monate später nach Marseille. Bei der CMS bestand sie aus zwei Französischlehrerinnen, einer Deutsch- und einer Sozialkundelehrerin und bei der ERS II aus zwei Nichtsprachlern¹ (Deutsch als Muttersprache und Sozialkunde einerseits, und Mathematik und Kunst andererseits). Sie besuchten das schulische Umfeld, das Collège Pythéas und das "Centre départemental de documentation pédagogique (CDDP)" (pädagogisches Dokumentationszentrum des Departements), das im Collège untergebracht ist. Ein solches "Centre de documentation et d'information (CDI)" (Dokumentations- und Informationszentrum), das mindestens von einer Dokumentarin betreut wird und in dem die Schüler arbeiten und sich informieren können, gibt es an jeder französischen Sekundarschule².

Beim Treffen mit dem Bildungsdirektor bei der Departementsvertretung der "Bouches-du-Rhône" wurde die Schulpolitik auf nationaler und auf Departementebene erläutert³.

Hier wie auch später im Collège Clair-Soleil wurden die Vorbeugungsmassnahmen bei Risikoverhalten, z.B. die Bildungsmaßnahmen zur Integration von Migrantenkindern vorgestellt. Die Frankfurter Lehrkräfte fanden die administrativen und pädagogischen Ansätze der „Zones d'Education Prioritaire (ZEP)" sehr interessant, da Vergleichbares in Deutschland unbekannt ist. Um das schulische Umfeld von Marseille besser kennen zu lernen, besuchten sie in kleinen Gruppen auch verschiedene sozialpädagogische Jugendzentren.

In dem Wunsch nach Erweiterung des pädagogischen Auftrags der Schule auf andere Aktivitäten und andere Personen muss u.a. die Rolle der Tanzaktivitäten und der Mitwirkenden* auf diesem Gebiet betont werden. Ihre Mitarbeit wird bei künftigen Begegnungsprojekten eine Schlüsselrolle spielen (vgl. Vorstellung der Projekte).

¹ Das tragische Fehlen der Französischlehrer im Projekt wird sich übrigens auf dessen Zukunft in der ERS II negativ auswirken.

² Dazu mehr in „Ganztagsschule in Frankreich: eine Fallstudie, S.11-12.

³ Das Département in Form seiner politischen Vertretung, des „Conseil Général" ist der Schulträger. Seine finanzielle Unterstützung bei den verschiedenen Projekten war beachtlich. Sie kann durch die speziellen Unterstützungsmassnahmen für diesen Schultyp erklärt werden.

Nach dem gemeinsamen Besuch bei der Partnerschule erfolgte ein Gedankenaustausch über künftige Möglichkeiten der Zusammenarbeit. Es ging zum einen um Sensibilisierung und zum anderen um Ausarbeitung eines gemeinsamen Themas, zunächst über die Entfernung jedoch auch mit der Perspektive einer Begegnung an einem dritten Ort als Krönung des Ganzen. Über das Thema waren sich alle einig: "Ich, mein Stadtteil, meine Stadt". Ziel war es durch Austausch und Begegnung den Blick auf sich selbst und auf den Anderen zu richten und somit auch die Kompetenzen hinsichtlich Kommunikation, Differenzierung und Identitätsentfaltung zu entwickeln.

Die nun sich anschließende Übersicht und die zusammenfassenden Darstellung der Jahresprojekte unter bestimmten Oberbegriffen soll Einblick in die langjährige Kooperation ermöglichen und ansatzweise auch die intensive Evaluationsarbeit wiedergeben, ohne allzu sehr in die Details zu gehen. Zum Schluss soll das Tagebuch einer Begegnung allerdings etwas von der Atmosphäre und der konkreten Erfahrung wieder geben.

Jahr / beteiligte Schulen, bzw. der Begegnungen	Ort	Arbeitsthema	Pädagogisches Team
1993 zwei Begegnungen von vier Schulen!	2 Begegnungen (B1, B2) im Elsass (auf halber Strecke)	Ein Arbeitsthema: „Ich, mein Stadtteil, meine Stadt“	B1 1 Mathematiklehrer 1 Biologielehrerin 2 Sprachlehrerinnen 1 Sozialkundelehrer 2 Tänzer 2 Teilnehmer/Beobachter
Aus Frankfurt am Main (FFM) 1 Carlo-Mierendorff- (CMS) Schule 2 Ernst-Reuter-Schule II	B1. Liebfrauenberg (Begegnung B1CMS/Pythéas) B2. Strassburg (Begegnung B2ERS II/Clair soleil)		B2 1 Deutschlehrer (Muttersprache) (2. Fach Sozialkunde) 1 Mathematik- und Sozialkundelehrerin 1 Englischlehrer 1 Dokumentarin 1 Beobachter
Aus Marseille 1 Collège Pythéas 2 Collège Clair soleil			
1994 Eine einzige Begegnung von zwei Schulen	Elbtal (Kreis Limburg- Weilburg / Hessen)	„Gesandte aller Länder begegnen sich im Schloss“	Unverändert (wie bei B1), aber wechselnde Beteiligung auf der Frankfurter Seite (Rotieren innerhalb des Teams)
1995	Buoux (Lubéron)	„Das unvollendete Schloss“	Unverändert
1996	Sargenroth (<i>Hunsrück</i>)	„Schinderhannes“	2 neue Lehrer bei Marseille (Deutsch, Sport)
1997	Frioul-Inseln (Bucht vor Marseille)	„Begegnung zwischen Inselbewohnern und Neuankömmlingen“	Eine neue Französischlehrerin (Muttersprache) bei Marseille Zweitweise Anwesenheit von Tänzern
1998	Zwingenberg (Hessische Bergstraße)	„Mittelalterlicher Markt“	Neue Lehrerin bei Frankfurt (Englisch und Sozialkunde) und 2 zusätzliche ABM bei Marseille

Analytische Beschreibung

Der Ort / der dritte Ort

Wenn die Begegnung woanders als bei dem einen oder dem anderen Partner, also „zu Hause“ stattfinden soll, spielt der neue Ort eine wesentliche Rolle bei der Definition und der Gestaltung des gemeinsamen Projektes.

In Verbindung mit den angestrebten Zielen war eine Reihe von Kriterien im ersten Jahr benannt worden:

- Der Ort sollte für die Teilnehmergruppen neutral sein, damit keine Gruppe gegenüber der anderen im Vorteil ist.
- Etwa auf halber Strecke zwischen Frankfurt und Marseille liegen, damit die Reisekosten und Reisestrapazen zwischen beiden Seiten gerecht verteilt sind,
- Er sollte zweisprachig sein, damit für Schüler/innen deutlich werden sollte, dass beide Sprachen, deutsch und französisch benutzt werden können und denselben Status haben.
- Leider ermöglichen die Richtlinien der DFJW keine Begegnung in einem Drittland, ohne dass dieses Land am Programm teilnimmt. Es war daher ausgeschlossen, in die Schweiz oder nach Luxemburg zu fahren. Wir wählten also einen dritten Ort im Elsass, einer zweisprachigen Region, aber in Frankreich, also nicht wirklich neutral.

Außerdem war es durch die Beteiligung von vier Schulen schwierig, alle an einem einzigen Ort unterzubringen. Dadurch aber, dass zwei Orte gewählt wurden, konnten wir wiederum besser vergleichen. Beide Orte waren in jeder Hinsicht unterschiedlich. Hier ein kurze Gegenüberstellung der Hauptmerkmale:

Liebfrauenberg (Nordelsass)	Strassburg
protestantisches Bildungszentrum/"klerikal"	hochmoderne Jugendherberge
in idyllischer Landschaft	am Rand einer Großstadt
keine Freizeitangebote in der Nähe (kein Jugendzentrum, keine Diskothek usw.)	in der Nähe vieler kultureller Anziehungspunkte für Jugendliche
keine anderen Gruppen vor Ort und daraus resultierend	Anwesenheit anderer Jugendlicher mit starker Anziehungskraft auf die Begegnungsgruppe
Zwang, allein zurechtzukommen und sich zu „unterhalten“	

Die ziemlich negativen Erfahrungen mit der Großstadt, vor allem dadurch bedingt, dass andere Jugendgruppen in der Straßburger Jugendherberge gleichzeitig anwesend waren, führten dazu, dass wir bei späteren Projekten lieber Orte wählten die:

- außerhalb von Städten liegen,
- originell sind (historischer Ort, Schloss / Burg (Elbtal 1993, Buoux im Lubéron 1994), ein mittelalterliches Dorf (Zwingenberg bei Darmstadt 1998)) oder geografisch interessant, z.B. eine Insel (die Frioul-Insel in der Bucht von Marseille 1997),
- Herbergshaus ohne touristischen Stil, selbst unter Verzicht auf einen gewissen Komfort. Dadurch müssen die Schüler im Alltag mehr mithelfen, was einen wichtigen Lerneffekt in Bezug auf Gruppenleben und "interkulturelle" Erfahrung mit sich bringt.

- Aufgrund unserer Erfahrungen sollte aus unserer Sicht bei der Wahl des Drittorts, bzw. der dazu gehörigen Unterkunft Weiteres beachtet werden:
- die Anwesenheit anderer Gruppen zur selben Zeit am selben Ort vermeiden,
- die Möglichkeit der gemeinsamen Arbeit bedenken, d.h. Verfügbarkeit eines ausreichend großen Raumes für das Plenum (manchmal das Esszimmer) und andere möglichst dauerhaft belegbar Räume, für die Arbeit in kleinen Gruppen und
- letztlich einem für Entspannung und Sport gut ausgestatteten Ort den Vorzug geben.

In mehreren Fällen hatten die Originalität des Ortes, seine Atmosphäre und seine Besonderheiten einen direkten, positiven Einfluss auf die Wahl des Arbeitsthemas (vgl. Arbeitsthemen). Im allgemeinen kann man sogar von einer „Pädagogik des Ortes“ sprechen, weil viele Aktivitäten und Gedanken „vor Ort“ entstehen. Dies setzt jedoch voraus, dass die Lehrkräfte den Ort gemeinsam aussuchen oder sich zumindest intensiv darüber unterhalten. Falls sie die Wahl nicht persönlich treffen können, sollten sie laufend gut informiert werden, auch in Abwägung von Vor- und Nachteilen einzelner Orte.

In der Auswahl des Ortes findet man das Prinzip der „classes transplantées“, wörtlich übersetzt der „verpflanzten Klassen“¹, wieder.

Außerdem neutralisiert ein dritter Ort für die Begegnung, draußen „in der Natur“, differenzierende Effekte, Unterschiede, die im städtischen Umfeld, „in der Kultur“, ständig auftauchen zumindest für Schüler/innen aus Städten. Ein solcher Ort schafft bei ihnen eine höhere Konzentration und eine größere Bereitschaft zu eigenem Engagement.

Letzter Punkt: Die Auswertung der ersten Projekte zeigte, wie wichtig es ist, dass die Schüler/innen das alltägliche Umfeld ihrer Partner jedoch kennen lernen möchten, also die Schule, den Stadtteil, die Partnerstadt. Dies führte uns dazu, Begegnungsorte in der Nähe von Frankfurt am Main und Marseille auszusuchen, damit eine Hin- und Rückfahrt mit dem Bus an einem Tag möglich ist. Diese Lösung erwies sich als sehr günstig, weil sie den Wunsch nach „Tapetenwechsel“² mit der Begegnung in der vertrauten Umgebung verbindet. Dadurch kann man sich den normalen Alltag der Partnergruppe und deren Bezugswerte vorstellen und ein Stück selbst erleben.

Das Arbeitsthema

Wie bereits erwähnt haben wir von Beginn an vorgeschlagen, an einem gemeinsamen Thema zu arbeiten. Im ersten Jahr wurde als Thema „Ich, mein Stadtteil, meine Stadt“ gewählt. Es wurde aus zwei Gründen ausgesucht:

- einmal sollte das Schulkoooperationsprojekt als pädagogisches Teilprojekt mit dem gesamten Forschungsvorhaben, die vergleichende Untersuchung Beziehungen zwischen Identität und städtischem Raum in Frankfurt und Marseille, dadurch thematisch besser verbunden werden;
- zum anderen sollten die Schüler die Gelegenheit haben, sich gegenseitig ihren Alltag vermitteln zu können.

¹ Ein in Frankreich gängiger Begriff für die Tatsache, dass sich eine Schulklasse – vorrangig im Grundschulbereich – an einem fremden Ort, außerhalb der Schule aufhält und lernt. Der Ort hat eine bestimmte pädagogische Qualität und ist den Kindern in der Regel fremd, bzw. ungewohnt. Je nach dem geht es um „classe verte“, „classe de mer“, „classe de montagne“, usw.). Der Begriff lässt dennoch vermuten, dass man mehr oder minder das Gleiche wie in der Klasse lernt, es aber in anderer, anregenderer Lernumgebung tut. Parallel zur Malerei könnte man in Anlehnung an Van Gogh sagen, dass man „am Motiv malt“, bzw. lernt.

² Es sei noch auf das Problem hingewiesen, wie schwer Schüler zusammen zu bekommen sind, wenn der Ort zu nah an der eigenen Stadt und Schule liegt. Leicht haben diese dann den Eindruck, dass es zu wenig exotisch ist, dass es also nur zu Hause stattfindet. Ein solcher Ansatz setzt deshalb eine verstärkte Informations- und Überzeugungsarbeit bei den Schülern, den Eltern und den Kollegen voraus.

Das Thema wurde von den Schülern mit großem Engagement aufgegriffen, wenn auch große Schwierigkeiten dadurch entstanden, dass Zusammensetzung und Arbeitsweise der Gruppen auf beiden Seiten sehr unterschiedlich waren (vgl. Herkunft der Schüler und Bezugsgruppen). Die Schwierigkeiten lagen nicht so sehr am Thema selbst denn an der Tatsache, dass die Wahl eines gemeinsamen Themas einen Parallelverlauf in der Phase vor der *Begegnung** voraussetzt und somit eine verstärkte und ständige Abstimmung verlangt, die nicht immer möglich ist.

Bei der ersten Begegnung gab es außerdem keine inhaltliche Verbindung zwischen Ort und Thema und von daher keinerlei Möglichkeit „nachzuholen“, indem man gegebenenfalls am Begegnungsort zuvor nicht gemachte Nachforschungen angestellt bzw. die Ressourcen des Ortes zu thematischen Zwecken genutzt hätte. Die Gruppe der ERS II, eine für das Projekt eigens ins Leben gerufene Gruppe aus dem 9. Jahrgang hatte ein Halbjahr lang intensiv an der Vorbereitung des Begegnungsthemas gearbeitet (systematische Recherchen zum Thema im Stadtteil in der Form einer Fotoreportage). So kam sie nach Straßburg mit ihren Realisierungen und der berechtigten Erwartung, diese Arbeit mit der Partnergruppe fortführen zu können, von der eine ähnliche Arbeit im Vorfeld erhofft wurde. Leider hatte die Partnergruppe nur in letzter Sekunde ein paar touristische Prospekte gesammelt!

Die Begegnung 1994 in Elbtal hatte zum Thema „Gesandte aus allen Ländern begegnen einander im Schloss“, wobei sich bereits die Bezeichnung des Themas auf den Ort bezog. Leider war die Vorbereitung wieder einmal mangelhaft und, was geplant war, konnte nur teilweise durchgeführt werden (Mangel an Kostümen und Rezepten aus den Ursprungsländern und an charakteristischen Symbolen). Die spielerischen, sportlichen und musischen Aktivitäten spielten eine große Rolle und bildeten ein Erfolgselement dieser Begegnung. Dennoch wurde von den Schüler/innen kritisiert, dass sie die ganze Woche mit derselben Gruppe blieben (seitdem wurde das Rotationsprinzip eingeführt). Dagegen fand die den Schüler/innen angebotene Arbeit um ihre Herkunftskulturen nicht den von den Lehrkräften erhofften Anklang, teils durch die Unkenntnis der Schüler/innen über ihr Herkunftsland und teils weil ihnen die Behandlung des Themas auch emotional schwer fiel.

Diese Erfahrung erbrachte folgende Feststellungen:

- es muss zwischen dem „expliziten“, „externen“ Thema, das aufgrund verschiedener Gespräche zwischen Lehrkräften und Schüler/innen gewählt wird, und dem „impliziten“, „internen“ Thema, Alteritäts- bzw. Fremdheitserfahrung und Identitätsbildung durch Begegnung, deutlich unterschieden werden. Letzteres ist faktisch allgegenwärtig, selbst wenn es nicht als solches aus- bzw. angesprochen wird. Von den Schülern werden manche Themen, ja sogar hin und wieder das Prinzip selbst eines Arbeitsthemas als externer Zwang empfunden, der in ihren Augen durch unnötige Forderungen und Leistungsdruck ihre spontanen Beziehungen nur störe, die, so ihre Äußerung, sehr wohl ohne jegliche „Arbeit am Thema“ auskommen würden;
- das Arbeitsthema hat mehrere Funktionen: 1. es soll einen Bezug auf zu den Schülern, ihrem Leben und der Schulwirklichkeit haben oder herstellen können, 2. eine Strukturierung der Arbeit vor und während der Begegnung ermöglichen, 3. wenn möglich den „Geist des Ortes“ berücksichtigen (es ist kein Zufall, dass nach der Erfahrung in Elbtal 1994 die gewählten Orte eine besondere Atmosphäre oder einen besonderen Charakter zu bieten haben).
- sich in Richtung Fiktion entwickeln und/oder eine starke fiktionale Komponente erhalten, die gewissermaßen eine ähnliche Funktion wie der dritte Ort erfüllt: Ein Thema außerhalb des Alltags, des Vertrauten, das einem erlaubt, Abstand und mehr Freiheit anzunehmen, zu experimentieren, zu erfinden, kreativ zu sein oder jedoch Entfremdung zu empfinden.

Das Projekt 1995 in Buoux, im Lubéron, stellt eine Wende dar und wird später zum positiven Bezug für die weitere Projektentwicklung. Die Gründe dafür liegen in verschiedenen positiven Faktoren, die alle zu den Erfolgsbedingungen zählen (vgl. Das pädagogische Team, Die Schülergruppen – Zusammensetzung und Hintergrund.)

Was das Thema „Das unfertige Schloss“ angeht, so stimmt es mit dem bereits Gesagten überein. Es kommt allerdings ein entscheidendes Element hinzu: Es handelt sich um ein unvollendetes

Schloss, das als Rohbau stehen geblieben ist. Dadurch regt es an, es fertig zu stellen, zu vervollständigen, sich auszudenken, wie es als fertiger Bau hätte aussehen können. Der Ort selbst verkörpert die Grundlage des pädagogischen Ansatzes: Die eines Dialogs mit dem Ort, des Bedürfnisses, Lücken zu füllen, vom Ort Besitz zu ergreifen und dadurch sich mit dieser fremden, unvertrauten Umgebung anzufreunden und dort ein Stück heimisch zu werden. Dies kann man an den dort geheimnisvoll liegenden Steinen fest machen, deren Herkunft und Funktion unerklärlich sind und eine Art Leitmotiv der Begegnung bilden werden.

In Sargenroth in 1996, wurde das Thema „Schinderhannes“ gewählt. Es wurde teilweise von der Geschichte des Ortes vorgegeben. Schinderhannes war eine Art Räuber und Wegelagerer mit edlem Herzen. Ein Einzelfall in der Geschichte dieser Zusammenarbeit: zum ersten und zum letzten Mal handelt es sich um eine historische, sozialkritische Gestalt. Dadurch konnte im Sinn einer Dramaturgie gearbeitet werden: Ausarbeitung von Figuren, Erfindung eines Lebenslaufes (erfundene Wiedergabe seiner Biografie) und abschließende Inszenierung (Bühnenbilder, Kostüme). Die verschiedenen Elemente (teilweise vor der Begegnung vorbereitet) konnten in eine Vorführung eingearbeitet werden, deren hohe Qualität überraschte. (vgl. Die Begegnung: Prozess und Produktion).

Es muss darauf hingewiesen werden, dass in diesem Jahr das Team aus Marseille um eine Deutschlehrerin und einen Sportlehrer erweitert wurde (vgl. Das pädagogische Team: Lehrkräfte, *außerschulische Mitwirkende** und Schulleitung). Große Diskrepanzen gab es auch in der Zusammenstellung der Gruppen (viele sehr junge, schüchterne Mädchen und nur wenige Jungen auf der Marseiller Seite). Deshalb war es auch besonders schwierig, das Prinzip der gemischten Gruppen durchzusetzen und durchzuhalten.

Die Wahl einer Insel 1997, einer der Frioul-Inseln in der Bucht von Marseille, ist auch eine neue Erfahrung: Eine überschaubare Insel bietet sich als interessanter, symbolischer Ort für die Begegnung in einem von der Welt (dem Kontinent) abgerückten, isolierten und isolierfähigen Umfeld an, das als begrenztes Territorium zur Erkundung all seiner Winkel und zur Entdeckung anregt. Dies erklärt, warum das Lehrerteam (nicht die Schüler/innen!) als Thema „Die Begegnung verschiedener Gruppen und die Bildung einer multikulturellen Minigesellschaft“, wählte. Dabei sollten die einen auf dem Territorium zu Hause sein, „Einheimische“ und die anderen, die „Fremden“, bei ihnen landen. In der Wahrnehmung der Lehrer/innen, die zumeist schon lange bei diesem Projekt mitmachten und eine inhaltliche Entwicklung durchgemacht hatten, drängte sich ein solches Thema sozusagen auf, da die Frage der Migration und dem Aufeinandertreffen von Kulturen das implizite Thema der gesamten Arbeit war und sich ein symbolischer Ort, eine Insel, dafür anbot. Die Vorbereitungsarbeit war sehr umfangreich. Dabei wurde das Thema strukturiert und in eine Reihe von Arbeitsschritten unterteilt. Es fand dennoch nicht den erwarteten Anklang, wenn dies auch nicht nur einer unglücklichen, schülerfernen Auswahl des Themas angelastet werden kann. Es zeigt nur, dass die Rolle des Themas in den komplexen Prozessen einer Begegnung nicht überbewertet werden sollte.

Im Jahr 1998 waren die Merkmale des Ortes wieder für die Wahl des Themas ausschlaggebend: Ein mittelalterliches Dorf, 30 km südlich von Darmstadt. Dabei ergab sich die Auswahl des Ortes nicht aus systematischen Nachforschungen, sondern, wie so oft, aus Zufällen und Zwängen (Zeitlich: Verfügbarkeit einer Herberge zu einem bestimmten Zeitraum, Problem von möglichen Terminen bei zwei verschiedenen Ferientafeln; organisatorisch und finanziell: Entfernung, Verkehrsanbindung, Kosten usw.). Es muss dennoch betont werden, dass das Wort „mittelalterlich“ die „Intervenants extérieurs, die *externen Mitwirkenden** (Tänzer und Musiker) zu Nachforschungen über mögliche Aktivitäten vor und während der Begegnung anregte. Dadurch erfolgte eine thematische Festlegung und Vorbereitung, die von den Lehrern im Team zu Beginn nicht angedacht war. Als die „Künstler“ beim zweiten Vorbereitungstreffen vorschlugen, am Thema „Markt, Messe im Mittelalter“ zu arbeiten, war die Überraschung unter den Lehrern groß!

Dies entfachte erneut die Diskussion über Art und Grad der thematisch-inhaltlichen Themensetzungen. Wie sollte ein Thema gewählt werden? Welche eignen sich, warum? Wann sollte die Themenfindung erfolgen? Von wem soll es festgelegt werden (vgl.: *Schülerorientierung**)? Wozu dient das Thema, was soll damit erreicht werden? Welche Gelegenheiten bieten sich durch Wahl des Ortes und der Beherbergung an, was wird als

notwendige Aktivitäten angesehen? Wie lässt sich ein vorzeigbares Arbeitsergebnis im Rahmen der Abschlussvorführung erreichen?

Dies führte auch zu einer intensiven Auseinandersetzung über Leistungs- und Qualitätsforderungen je nach kulturellem und beruflichem Hintergrund (Gegensätze zwischen „Franzosen“ und „Deutschen“ und zwischen Lehrer/Pädagogen und Künstlern), (vgl.: *Qualität*).

Die Arbeit war dennoch ein Erfolg, wenn auch die Forderungen des Themas im Vergleich mit den ursprünglichen reduziert werden mussten.

Das pädagogische Team: Lehrkräfte - außerschulische Mitwirkende - Schulleitung

Auch wenn die Zusammensetzung der pädagogischen Teams im Lauf der Projekte wechselte, können einige Aspekte festgehalten werden:

- Die Vielfalt der beteiligten Fächer: Die meisten Lehrer, besonders in den ersten Jahren in Marseille und bei der ERS II in Frankfurt, waren keine Sprachlehrer und wenn, dann keine Lehrer der Sprache des Partnerlandes (Deutsch bzw. Französisch). Außerdem betreuten sie das Kooperationsprojekt nicht oder nicht nur als Fachlehrer (für Mathematik oder Biologie zum Beispiel), sondern im Rahmen einer anderen pädagogischen Aufgabe.
- Der maßgebliche Einfluss von *außerschulischen Mitwirkenden** d.h. von schulexternen pädagogischen Mitarbeitern (im vorliegenden Fall von Musikern und Tänzern), die in den Schulen die Gruppen im schulischen Rahmen betreuten¹. Durch ihre regelmäßige Teilnahme an allen Projekten und ihre künstlerische Art, die Arbeit in der Situation der Gruppenbegegnung anzugehen, durch die Produktion, Inszenierung und Aufwertung der Schülerarbeiten in der Form einer Abschlussvorstellung haben sie entscheidend dazu beigetragen, einen Arbeitsstil zu erreichen, der die im schulischen Rahmen übliche Pädagogik integrierte und gleichzeitig weit darüber hinaus ging.
- Die Diskrepanz zwischen den Teams der verschiedenen Schulen: Es gibt keine Symmetrie und es gab sie nie, auch nicht den Versuch, sie zwischen den Teams zu erreichen. Auf der Frankfurter Seite bildeten die Sprach-, insbesondere Französischlehrer, das Kernteam (was die sprachliche Kommunikation mit den Kolleg/innen aus Marseille erleichterte), aber es gab auch eine Bereicherung durch andere Fächer, Sport zum Beispiel, der eine große, sozial integrierende Rolle während der Begegnungen spielt. Auf der Marseiller Seite übernahm nach einer ersten dreijährigen Phase eine Deutschlehrerin die Koordinierung, was vieles vor allem in der Kommunikation wesentlich erleichterte.
- Die ständige Erneuerung der Teams: im Gegensatz zu vielen Kooperationsprojekten bildete sich keine Monopolstellung heraus. Vielmehr war es möglich, möglichst viele Lehrkräfte einzubinden, die notwendige Verantwortung und die Belastung rotieren zu lassen, und eine gewisse Fluktuation im Team war erwünscht. Stellvertretend dafür sei die Tatsache genannt, dass sich im besprochenen Zeitraum in Marseille fünf verschiedene Schulleiter abwechselten.

Das, was man wie beim Staffellauf die „Stabübergabe“ nennt, kann gut glücken, sich aber auch schwierig gestalten, manchmal ist es auch ein Schlüsselerlebnis. Sie erfolgte nach drei Mustern:

1. Im ersten Jahr, als es noch zwei beteiligte Schulen auf beiden Seiten gab, hatte die ERS II eine systematische Arbeit am Thema in einer Klasse mit gleichaltrigen Schülern durchgeführt (vgl. *Thema**). Keiner der zwei verantwortlichen Lehrkräfte unterrichtete Französisch und beide hatten selbst wenige Kenntnisse in dieser Sprache. Die Zusammenarbeit konnte leider nicht weiter geführt werden, weil sich kein Französischlehrer an der Schule bereit erklärte, in das Projekt einzusteigen. Angesichts der Klagen derselben Lehrer über die mangelnde Motivation ihrer Schüler im Fach Französisch erscheint eine solche Haltung aber schwer verständlich!

¹ Alix 2002a, S. 12.

2. Nach einer dreijährigen Zusammenarbeit beschloss der Projektverantwortliche des Collège Pythéas, seinen Platz einer jungen Deutschlehrerin zu überlassen, die gerade an die Schule gekommen war. Obwohl diese am Anfang angesichts des Arbeitsumfanges und des neuartigen Arbeitsstiles etwas erschrocken war, nahm sie die Herausforderung an und ist inzwischen zu einer erfahrenen Koordinatorin in Bezug auf Zusammenarbeit zwischen Schulen geworden! Sie erlebte selbst die steigenden Anmeldungen für ihr Fach und war zu recht stolz darauf!
3. Das Problem wird noch deutlicher im Falle der Schulleiterwechsel. Aus Gründen, die am Schultyp in Marseille und an der Region¹ liegen, ist die Fluktuation bei den dortigen Schulleitern sehr hoch. Es waren nicht weniger als fünf verschiedene Schulleiter in sieben Jahren, wobei die Palette der Haltung zum Kooperationsprojekt vom begeisterten Engagement über mehr oder minder geprägte Gleichgültigkeit bis hin zum erbitterten Widerstand reichte. Vorteilhaftes Versetzungen und ein dezidiertes Engagement des Lehrerteams in Marseille ermöglichten schließlich eine formalisierte und offizielle Zusammenarbeit durch einen trilateralen Vertrag der 1998 mit einer gemeinsamen Partnerschule in Birmingham unterschrieben wurde.

Die Schülergruppen – Zusammensetzung und Hintergrund

Alle Begegnungen wurden aus Gründen der Bezuschussungspraxis (Maximum) auf 50 Schüler beschränkt (25 pro Schule). Dies heißt jedoch nicht, dass das Projekt nur solche Schüler, die an der Begegnung teilnehmen, betraf. Wie es besonders im ersten Jahr im Rahmen einer Arbeit mit allen Klassen derselben Jahrgangsstufe der Fall war, konnten sich die Schüler an der thematischen Arbeit beteiligen, auch wenn sie nicht mit auf die Reise gingen.

Bei der Zusammenarbeit zwischen dem Collège Pythéas und der Carlo-Mierendorff-Schule setzten sich die Schülergruppen aus verschiedenen Klassen und Jahrgängen zusammen, wobei die Gruppen zum Zweck der Begegnung eingerichtet wurden. Besprechungen fanden vor und nach, der Begegnung statt. Es finden sich deshalb große Alters- (12 bis 16 Jahren) und Klassenunterschiede (verschiedene Klassen, wobei in Marseille wenige Deutschunterricht hatten und andere aber nicht) und hohe Schwankungen im Jungen / Mädchen-Verhältnis (je nach Jahrgang konnte die Anzahl der Jungen genauso hoch wie die der Mädchen sein oder sehr viel niedriger).

Diese Unsicherheit liegt besonders daran, dass eine Gruppe speziell für die Begegnung zusammengestellt werden muss und es keine festen Regeln gibt, über die diese Gruppe nach den herkömmlichen Kriterien (Fach, Stundentafel, Regelmäßigkeit) in den Schulalltag eingebunden ist. Die Gruppenzusammensetzung ist deshalb anfälliger als Lerngruppen mit festem Status und unterliegt mehr als andere Veränderungen im Umfeld.

Dies wird besonders deutlich bei der Zusammenstellung der Gruppe. Jedes Jahr müssen die Lehrkräfte eine ausreichende Zahl von Schüler/innen finden, um die Begegnung organisieren (und finanzieren) zu können. Mehrere Faktoren beeinflussten die Auswahl.

Positive Faktoren

Die Tradition der Zusammenarbeit und ihre Integration in der Schule: Die Schüler/innen reden informell untereinander über ihre Eindrücke und Erlebnisse (Geschichten, Anekdoten, Erfahrungsaustausch) und informieren formell in einer Ausstellung, bei Elternabenden über Begegnungen und Partner, dauerhafte Kontakte u.a.m. Dadurch ergibt sich der relativ hohe Anteil an „Gewohnheitstätern“, d.h. an Schülern, die an mehreren Begegnungen teilnahmen. Dies führt wiederum zu einer gewissen Beständigkeit, einer gewissen Kontinuität, in der ansonsten von ihrer Struktur her unbeständigen Arbeit dadurch, dass die Alten ihre Erfahrungen an die Neuen und

¹ Schule in einer ZEP, also einem sozialen Brennpunktgebiet, aber als in der Provence gelegen, einer Vorzugsgegend für die Berufung am Ende der Karriere.

Jüngeren weitergeben. In den mit ihnen geführten Auswertungsinterviews wird dies deutlich. Auch die von ihnen selbst beschriebenen Fortschritte.

Die positive und spannende Beurteilung der vorbereitenden Arbeit (vor der Zusammenstellung der Gruppe für die Begegnung) durch die Schüler/innen, nachdem sie die Videoaufnahme der letzten Begegnung gesehen haben.

Negative Faktoren

Die Konkurrenz zwischen verschiedenen Projekten vergleichbaren Typs, hauptsächlich die Existenz einer Zusammenarbeit mit einer britischen Schule in Frankfurt und die vielen Klassenfahrten und die Schulabschlussfahrt in der 9. bzw. 10. Klasse sowie Ausflüge, die Schüler/innen (und ihre Eltern) insbesondere aus finanziellen Gründen zu einer Auswahl zwingen. Nicht die pädagogische Qualität des Projektes allein ist entscheidend, sondern eine ganze Reihe andersgearteter Faktoren. Die Schulabschlussfahrten bildeten ein Haupthindernis, da normalerweise alle daran teilnehmen wollen (vgl. *pädagogische Motive**).

Die Entscheidung und die Vorlieben der Freunde/Freundinnen: zumindest auf der Frankfurter Seite übt einen starken positiven aber auch oft negativen: „Wenn mein Freund/meine Freundin nicht mitfährt, fahre ich auch nicht mit“ ist eine häufige Äußerung.

Wer den Begriff „Konkurrenz“ verwendet, spricht auch die Attraktivität des „Produktes“ an! Eine der Hauptschwierigkeiten liegt daran, dass die Begegnungen abwechselnd in Deutschland und Frankreich stattfinden und zwar jeweils in der Nähe des Wohnortes (aus den oben angegebenen Gründen). Die Schüler sträuben sich aber oft gegen eine Begegnung in der Nähe ihres Wohnortes bzw. im eigenen Land, die auf den ersten Blick für sie wenig Exotisches bietet, es sei denn, sie sind durch frühere Begegnungen und somit durch deren soziale Dimension motiviert (der Wunsch nach dem Wiedersehen mit den Partnern vom letzten Mal).

Eine solche Haltung ist in Frankfurt besonders stark ausgeprägt. Das Problem der Auswahl ist hier größer als in Marseille, wo Schule und Elternhaus weniger Gelegenheiten zum „Wegfahren“ bietet.

Diese Frage kann offenbar nur im Rahmen eines umfassenden Konzeptes der Schule im Sinne eines Schulprogramms in Bezug auf internationale Zusammenarbeit und außerschulischen Aktivitäten gelöst werden. Dieser Weg wurde in Frankfurt durch den erwähnten deutsch-französisch-britischen Schulkoooperationsvertrag eingeschlagen, wobei diese neben anderen auch im Schulprogramm verankert wurde.

Die Begegnung: Prozess und Produktionen

Die Begegnung ist das Herzstück der Zusammenarbeit. Sie bildet sowohl den Endpunkt der vorausgegangenen Arbeit als auch ein Ereignis durch die Vor- und Darstellung neuer, während der Begegnung gemeinsam erarbeiteter Produkte (vgl.: *Prozess / Produkt**). Die thematische Arbeit stellt jedoch nur einen Aspekt dar. Die Erfahrung des Gemeinschaftslebens ist der zweite, nicht minder wichtige Aspekt zu dem die Erfahrung kommt, mit Personen einer anderen Sprache und Kultur zusammen arbeiten und feiern zu können.

Im Gegensatz zum Einzelaufenthalt in einer Familie mit Unterbrechungen durch Schulbesuch und Ausflüge, stellt die Begegnung an einem dritten Ort nämlich von Beginn an die Frage nach einem gemeinsamen Leben von Jugendlichen und Erwachsenen, wobei gewisse Zwänge wie gemeinsames Arbeiten, Essen, Schlafen, gemeinsame Zeit und Zeit für sich sowie Freizeitaktivitäten berücksichtigt und vordefinierte bzw. vor Ort gemeinsam beschlossene Regeln eingehalten werden müssen.

Dies erklärt auch die Sorgfalt, mit der Aufenthalt und Begegnung vorbereitet und gestaltet werden und auch der Ort gewählt wird, sowie die Bedeutung des Lebensrhythmus (*Zeit**einteilung) und der Gestaltung des Zusammenlebens. Eines der Hauptprinzipien ist das der sprachlichen und

kulturellen Mischung. Auf den Zimmern sind beide Nationalitäten vertreten, am Tisch auch¹. Das bedeutet für alle eine gewisse Anstrengung, die aber zu den Spielregeln gehört: man bleibt nicht unter sich, wenn auch das pädagogische Team die Notwendigkeit der gelegentlichen Rückkehr zur eigenen Sprache und Gruppe als Gegenpol zum Mischungsprinzip inzwischen einsieht. Entsprechend wurden dann auch Zeiten in den nationalen Gruppen vorgesehen.

Die Erfahrung des Gemeinschaftslebens und die sich daraus ergebende Auseinandersetzung mit anderen Normen und Vorstellungen nimmt einen wesentlichen Platz in unserer Arbeit ein, selbst wenn sie sich nicht durch Produkte im üblichen pädagogischen oder schulischen Sinn unmittelbar ausdrückt. Eine Vielzahl von Zwischenfällen, Teilnehmerbemerkungen und Auswertungsgespräche zeigen, wie entscheidend diese Erfahrung für den über den Tag reichenden Erfolg der Begegnung ist und für wie wichtig, ja möglicherweise oft noch wichtiger als die eigentliche „Arbeit“, dies von den Schüler/innen eingeschätzt wird. Demnach wäre in den Augen der Schüler/innen das Zusammenleben das Hauptziel und das Zusammenarbeiten käme erst an zweiter Stelle!

In diesem Kontext sind Spiel, Sport und informelle Aktivitäten Teil des Programms; ihnen wird vom pädagogischen Team eine stetig wachsende Bedeutung beigemessen (dies gilt insbesondere für den Sport).

Auch wenn der Anteil der gemeinsamen Arbeit am Thema als solcher wichtig bleibt, wurde es jedoch im Lauf der Projekte und der ständigen Evaluation immer deutlicher, dass vom Standpunkt der Schüler/innen letztlich andere Faktoren über Erfolg und Wert der Begegnung entscheiden. Begegnungsarbeit muss nämlich als ein Ganzes betrachtet werden, in dem man die Arbeit im Sinne der verantwortlichen Pädagogen nicht vom Rest trennen kann.

Nach und nach kristallisierte sich folgendes Ablaufschema für die Durchführung der Begegnung heraus:

1. Tag: Montag

Ankunft vor Ort (Große Bedeutung des Wiedersehens für diejenigen, die sich schon kennen) und erste Erkundung des Ortes

Aufteilung auf gemischt-nationale Zimmer, Verteilung der Aufgaben, Auslösen der Gruppen

Kennenlernspiele

2. Tag: Dienstag

vormittags: Werkstattarbeit zum Thema (3 Stunden)

nachmittags: Fußballspiel/Sport

abends: Spiele und Disko

3. Tag: Mittwoch

vormittags: Werkstattarbeit (3 Stunden)

nachmittags: Sport/Mannschaftsspiele und Wanderung in der Umgebung

abends: Treffen der nationalen Gruppen, Spiele und Disko

¹ In diesem Punkt mussten wir nachgeben und akzeptieren, dass die Mahlzeit einer der Augenblicke ist, in denen man gern wieder unter sich sein möchte, eine Zeit der Erholung, in der man keine anstrengende Anpassung leisten muss und in der man Eindrücke in seiner eigenen Gruppe, in seiner eigenen Sprache austauschen kann.

4. Tag: Donnerstag

Ausflug in die „Empfängerschule“ (Frankfurt bzw. Marseille): Empfang in der Schule mit Führung, sportlicher Wettkampf, Essen in der Schule, Fahrt durch die Stadtteile, in denen die einheimischen Schüler wohnen, und kleiner Spaziergang durch die Stadt

5. Tag: Freitag

vormittags: Probe in den Werkstätten

nachmittags: Zusammensetzen und Probe für die Abschlussvorführung

abends: Abschlussvorstellung

6. Tag: Samstag

Rückfahrt

Dieser Programmablauf zeigt den Wunsch nach Ausgleich zwischen unterschiedlichen Zielvorstellungen und Zwängen:

- Begegnungs- und Interaktionsformen (ohne in den Augen der insbesondere deutschen Schüler/innen) allzu ausgeprägten schulischen Charakter bewusst viel Raum geben, um den Schülergruppen die Angst vor dem Unbekannten (den „Anderen“) zu nehmen und den Sprach- und Verständigungsproblemen durch Spiele und Sport) vorzubeugen und den Akzent auf die gemeinsamen Interessen setzen (Musik, Tanz, Disko);
- jedoch am Prinzip eines Arbeitsthemas und einer gemeinsamen Arbeit in Werkstätten auf der Grundlage der vor der Begegnung vorbereitenden Themen festhalten. Je nach Jahr war diese Vorbereitung mehr oder minder intensiv und erfolgreich;
- die Voraussetzungen für eine intensive Interaktion zwischen den Gruppen schaffen und die Nutzung der Sprachen durch die Anwendung der sprachlichen Mischung in bestimmten Phasen des Gemeinschaftslebens (gemischte Schlafräume) und der durchzuführenden Arbeit in gemischt-nationalen Werkstätten fördern;
- einen relativ abgeschiedenen Ort wählen, um dem entstehenden Kontakt zwischen den zwei Gruppen den Vorzug zu geben. Gleichzeitig aber auch einen Ausflug in das Alltagsleben des Partners planen. Diesbezüglich spielt der Donnerstag eine wichtige Rolle, weil den Schüler/innen hier der Alltag und das Umfeld ihrer Partner bewusst werden und gleichzeitig Entspannung in das Gruppenleben tritt, da der Mittwoch oft eine schwierige Phase im Leben der Gruppe darstellt (Spannungen);
- dann die Rückkehr am Freitag zu einer letzten intensiven Phase am Ort der Begegnung, um die Abschlussvorstellung vorzubereiten. Das Prinzip der Vorstellung als Abschlusspunkt und Krönung der Begegnung wurde vielfach diskutiert. Die Einen sehen darin die Materialisierung eines gemeinsamen Lebens und Schaffens, die Anderen kritisieren die sich daraus ergebenden Zwänge, den Arbeits- und Zeitdruck, der mit diesem Auftritt verbunden ist. Dennoch sind sich alle darüber einig, dass die Abschlussdarstellung für die Schüler/innen einen hohen Anerkennungswert hat, denn sie sind oft vom eigenen Erfolg und von den eigenen Fähigkeiten verblüfft, eine qualitative, gute Vorstellung auf die Beine stellen zu können.

Die Begegnung auf der Frioul-Insel im Jahr 1997

„Begegnung zwischen Inselbewohnern und Neuankömmlingen / Migranten“

Auszüge aus dem Tagebuch der Begegnung

Die folgenden Auszüge aus dem Tagebuch eines teilnehmenden Beobachters sollen verschiedene zu bedenkende Ebenen verdeutlichen.

Montag

1. Tag

Bemerkenswerter Zwischenfall: Ein Schüler aus Pythéas kommt zur Abfahrt und erklärt, er wolle an der Begegnung teilnehmen und habe auch dafür bezahlt. Seine Mutter ist dabei. Es stellt sich heraus, dass er abwechselnd erzählt hat, er wolle bzw. wolle doch nicht mit! Da er jedoch an keinem der Vorbereitungstreffen teilgenommen hat, haben die Lehrer daraus geschlossen, dass er nicht mit wolle und waren gezwungen nach Ersatz zu suchen. Daher weigern sie sich nun, ihn als überzähligen Schüler mitzunehmen. Die Mutter weiß von nichts!

Ankunft der Frankfurter mit Verspätung auf der Frioul-Insel (10 Uhr statt 9 Uhr), weil sie sich unterwegs verspäteten und nicht rechtzeitig am Treffpunkt an der Anlegestelle im Alten Hafen von Marseille sein konnten, um, wie es geplant war, die Begegnung mit einer gemeinsamen Überfahrt auf die Insel zu beginnen.

Die Schüler/innen aus Marseille kommen als erste am Begegnungsort auf der Insel an und haben somit genügend Zeit, sich auf den Empfang ihrer Partner vorzubereiten.

Die Verteilung der Schüler auf die Zimmer nach dem Prinzip gemischter Nationalitäten bereitet keine Probleme. Manche Schülerinnen aus Frankfurt zeigen jedoch Vorbehalte in Bezug auf den Zustand der Räumlichkeiten (witterungsbedingte Schäden, Bautyp, Hygiene usw.). Die ersten Eindrücke ihrer Begegnung mit Marseille und Südfrankreich spiegeln sich in diversen Gesprächen und spontanen Aussagen der Frankfurter Schüler (s.u.) wider. Zwei Frankfurter Schüler wechseln das Zimmer, um ein Gleichgewicht in der Besetzung wiederherzustellen.

Der Erkundungsspaziergang auf der Insel läuft gut. Die Schüler haben die Gelegenheit, die Füße ins Wasser zu tauchen, was faktisch das am selben Morgen ausgesprochene Alleinbadeverbot entschärft (der Sportlehrer aus Marseille besteht ständig auf die Einhaltung der Sicherheitsvorschriften). Dieses Erlebnis wird von den Schülern als sehr angenehm empfunden. Sie sind, so scheint es, an der Entdeckung der Lebensart der Vögel (große Möwen) vor Ort und am etwas geheimnisvollen Wesen des Ortes sehr interessiert.

Beim Spaziergehen entstehen auch längere Gespräche. Ein Frankfurter Schüler türkischer Abstammung teilt mir seine Enttäuschung bei der Ankunft in Marseille mit. Er hätte etwas Anderes erwartet. Da Frankreich in seiner Vorstellung ein ähnlich reiches Land wie Deutschland sei, unterscheide sich für ihn eine Stadt wie Marseille – „heruntergekommen, dreckig, arm“ – zu wenig von dem, was er aus seiner türkischen Heimat kenne. Mir scheint aber, dass er jedenfalls sehr interessiert ist und sich sogar ziemlich mit diesem Ländervergleich Deutschland-Frankreich-Türkei „beschäftigt“.

Die Kommunikation im Plenum klappt ganz gut, auch wenn es manchmal schwierig ist, den Grundsatz des Konsektivdolmetschens mit unvermeidlichem Leerlauf akzeptieren bzw. praktizieren zu lassen.

Der von zwei Frankfurter Lehrern organisierte Spielabend läuft sehr gut. Die Schüler machen bei den Spielen gut mit und die eher körperliche Art der Kontaktaufnahme ist ein voller Erfolg. Durch

diese Form der Annäherung können sich die Schüler wohl abreagieren, sich "aneinander reiben" und ihre Angst vor dem Unbekannten ein Stück überwinden.

Beim pädagogischen Team klappt es so weit auch ganz gut bis auf ein paar Pannen an manchen Punkten wegen kleiner Abstimmungsprobleme, die nach Aussprache jedoch schnell geregelt werden können.

Dienstag

2. Tag

Am Vormittag Bildung der Arbeitsgruppen wie geplant. Wenige augenfällige Schwierigkeiten außer bei der Aufteilung der Moderatoren auf die Gruppen. M. will mit H. nicht zusammenarbeiten und A. möchte bei der Tanzgruppe mitmachen. Es wird irgendwie umdisponiert, nachdem B. sich bereit erklärt hat, eine andere Gruppe zu übernehmen.

Ich hospitiere in der Gruppe von M: Kommunikationsprobleme zwischen den Gruppen, besonders auf der Frankfurter Seite, m.E. weil nicht ausdrücklich geklärt wurde, welche Sprachen gesprochen bzw. benutzt werden können bzw. sollen. Für ein paar Minuten übernehme ich in Ms Abwesenheit die Moderation; ich mache eine Bestandsaufnahme der Sprachkenntnisse in der Gruppe und schlage vor, die verfügbaren Sprachen zu nutzen. Daraufhin erscheint die Tänzerin A., um mit Ad. die Gruppe zu übernehmen. Sie spricht abwechselnd französisch und deutsch, was sich sofort auf die Kommunikation ziemlich befreiend erweist. Vor allem bringt sie eine nichtsprachliche, körperliche Dimension ein: sie spricht und bewegt sich in einem!

Anmerkung zum Umgang mit der Sprachenfrage: Ein Frankfurter Schüler bittet mich, eine Frage an Ad. zu übersetzen (es geht um eine CD, die er vorschlagen möchte). Ich schlage vor, dass er selber Ad. fragt. Ad. spricht weder englisch noch deutsch ... aber arabisch! Das merkt T. sehr schnell und beide kommunizieren von nun an miteinander in arabisch und ohne mich, der ich das auch nicht verstehe! Darüber hinaus lässt T. seinen Frankfurter Freund von seinen Kenntnissen profitieren, er übersetzt für ihn direkt aus dem Arabischen ins Deutsche.

Mi. geht von Gruppe zu Gruppe mit der Videokamera und versucht, nach einem abgesprochenen Konzept zur Identitätsfindung der Gruppen zu filmen. Offensichtlich läuft in den verschiedenen Gruppen alles problemlos (heute Abend bei der Koordinierungssitzung im Team noch einmal fragen), außer wohl bei Ae's Gruppe.

Nachmittags Ausflug bis zur Felsbucht von Saint-Estèphe, dort sind wir für eine Ausfahrt mit dem Schlauchboot der CRS (frz. Wasserschutzpolizei) verabredet. Gute Kombination mit Badeintermezzo beim Warten, bis jeder an die Reihe kommt. Entspannte und sympathische Stimmung. Kommt bei den Schüler/innen sehr gut an!

Wegen einiger Schwierigkeiten in Ae's Gruppe am Vormittag wird ausgemacht, dass diese Gruppe schon ab 15.30 Uhr den Nachmittag mit den Tänzern verbringt, was sie natürlich zwingt, den Strand vor den anderen zu verlassen.

Bei der Werkstattarbeit muss A., eine Tänzerin, eine Schülerin vor die Tür setzen, da sich diese gegen alles sperrt und die Gruppe systematisch stört. A. wird bei der Teambesprechung später erklären, dass sie diese Schülerin gut kennt und sich fürs Herausschmeißen entschieden hat, um ihr die zumutbaren Grenzen auf zu zeigen.

Um 18.00 Uhr ist die erste Abstimmungs- und Koordinierungsbesprechung über den Verlauf in den verschiedenen Gruppen am Vormittag (2 Std.) und am Nachmittag (1 Std.). Am Anfang der Diskussion geht es um den Ausschluss von S. aus der Tanzgruppe. A. argumentiert mit ihren langen Erfahrungen mit S. und der Tatsache, dass sie schon öfters mit diesem Verhalten bei S. konfrontiert wurde. Sie meint, ihre Reaktion sei berechtigt, und sieht darin kein Risiko einer "Diskriminierung". Es folgt eine längere Diskussion

- über die Tatsache, dass diese Schülerin offensichtlich sehr unterschiedliche Verhaltensweisen je nach Gesprächspartner / Lehrkraft und Situation an den Tag legt;

- über die vermeintlichen Gründe für solche Diskrepanzen;
- über die unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten: A., die Tänzerin, als außerschulische pädagogische Fachkraft darf eine solche Maßnahme ergreifen (Ausschluss aus dem Kurs), während dies einer Lehrkraft verwehrt bleibt;
- über die schwierige pädagogische Handhabung in den Gruppen: Wie soll man sich gleichzeitig um die kümmern, die Aufmerksamkeit und Anerkennung durch Stören und auffälliges Verhalten fordern, die anderen motivieren oder zumindest die ermutigen, die sich nur still und folgsam verhalten?

Es wird versucht, Unterschiede der Beziehungen zwischen Schülern und Lehrkräften in Deutschland und Frankreich und deren gemeinsame Handhabung während der Begegnung zu thematisieren, zumal hier die Stil- und Persönlichkeitsunterschiede zwischen Kollegen in der Teamarbeit auffälliger als in der Schule werden. Die Debatte zeigt, wie wichtig vorherige Erfahrung und die Bekanntschaft mit den Schüler/innen ist, um Probleme früh zu erkennen. Der Abstand wird deutlich zwischen der Neuen im Team, Ae., die keinen der Schüler/innen kennt, und A., M. und B., die durch den Vergleich mit vorher Erlebtem das Verhalten eines früheren Schülers sehr schnell erfassen können („der hat das letzte Mal schon Ähnliches getan“ usw.). Es ist daher sowohl für Ae. als auch für die Anderen wichtig, ein solches Wissen weiterzugeben bzw. davon zu profitieren, wobei man sich vorbehalten sollte, einen Schüler neu zu entdecken und dessen Weiterentwicklung zwischen den Begegnungen bzw. in seinem schulischen Alltag zu berücksichtigen.

Am Ende der Diskussion einigt man sich darauf, S. wieder in die Gruppe zu integrieren, wobei man ihr eine „maßgeschneiderte“ Rolle in der Abschlusschoreographie anvertrauen will, da diese nur acht Personen und nicht neun vorsieht!

Sprachen spielen eine vorrangige Rolle im Umgang mit gemischten Gruppen. Entstehen nicht manche Schwierigkeiten in den Gruppen durch die überwiegende Verwendung einer einzigen Sprache, Französisch? Wenn dies der Fall ist, welche Konsequenzen sollten daraus gezogen werden? Ae. weist mit Nachdruck darauf hin, dass sie öfters Englisch benutzt hat, und sich deshalb dieses Problem nicht stellen sollte. Sie stellt die Frage, ob die Probleme mit ihrer Person zusammenhängen. A. gibt eine Teilantwort: Sie erklärt, auch sie habe Englisch eingesetzt, habe aber zu einem bestimmten, ihrer Meinung nach psychologisch brisanten Zeitpunkt bewusst auf Deutsch zurück gegriffen, wobei sie eher schlecht als recht die an der Tafel geschriebenen deutschen Begriffe vorgelesen habe. Muss man nicht in der Lage sein, auf den Anderen in dessen Sprache zuzugehen, auch wenn es nur sehr mühsam geht?

Mittwoch

3. Tag

In Abwesenheit von Mi. drehe ich vormittags mit der Videokamera in den verschiedenen Gruppen. Ich fange mit der von Ac. mitmoderierten Tanzgruppe an: Erstellen von Tanzfiguren ausgehend von einer Klangreihe (Lautmalerei). Lernen des akustischen Erkennungssignals durch die ganze Gruppe - Einprägen, Wiederholen -, dann Suche nach einer rhythmischen Struktur, die die Tanzarbeit unterstützen soll. Danach Teilung der Gruppe in zwei Untergruppen: Jungen und Mädchen. Jedes Mädchen soll eine Figur vorschlagen, wobei jede Figur anschließend vorgeführt und von der ganzen Gruppe übernommen werden soll. Eine "Kleine" aus Marseille (Schülerin der 6. Klasse) ist als erste an der Reihe. Ihre Vorführung wird von einer jungen Frankfurterin unterbrochen, die schroff erklärt, es gefalle ihr nicht. A. wiederholt die Vorgabe und sagt ihr noch einmal, dass jede etwas vorschlagen dürfe und man danach eine Wahl treffen bzw. zusammenstellen wolle, um zu einer gemeinsamen Produktion zu kommen. Die Frankfurterin reagiert wenig versöhnlich: Es fällt ihr offensichtlich schwer, die Spielregeln zu akzeptieren. Frage: Erleichtert der Umweg über Englisch den Austausch? Die Tänzerin A. versucht, ihre Gesprächspartnerin dazu zu bringen, das direkte Gespräch mit ihr in Englisch zu führen; sie sucht nicht nach einem Vermittler, indem sie Ac. um die Übersetzung bittet. Was für eine Funktion/Funktionen haben Sprachen in einem solchen Zusammenhang? Welche Strategien werden in der Wahl der Sprachen verwendet und eingesetzt, um den Konflikt anzugehen bzw. zu vermeiden? Wäre die

Wirkung anders gewesen, wenn A. selbst auf Deutsch zurückgegriffen hätte (wie sie es gestern in einer anderen Situation tat) oder wenn sie das Prinzip des Vermittlers angenommen hätte?

Besuch bei den anderen Gruppen (die sich in der Felsbucht von Saint-Estèphe niedergelassen haben) und bei Ae. Alles scheint relativ gut zu laufen. In mehreren Gruppen scheint sich aber das Problem der "deutschen Überlegenheit" wiederzufinden; es taucht unter verschiedenen Formen auf und wird je nach Persönlichkeit und sprachlichen sowie "interkulturellen" Kompetenzen der Lehrkräfte unterschiedlich gemeistert. In einer Gruppe, der von B., verhalten sich die Marseiller Schüler (drei Mädchen und ein Junge) sehr passiv: sie machen keine Vorschläge, akzeptieren alles, was die Frankfurter vorschlagen, reagieren weder mit Vorbehalt noch mit Widerstand auf die Frankfurter "Vormachtstellung".

In Ae.'s Gruppe kann ich leider nicht sehen, was geschieht; Ae. berichtet mir von der Arbeit. Es scheint ihr gelungen zu sein, mit ihrer Gruppe einen Modus zu finden, und die Gruppe hat eine interessante Arbeit gemacht (Verwendung von Stoffen zur Herstellung von Kostümen, Zöpfen usw.). Ae. hat die Wiedereingliederung von S geschafft, sowie deren Hauptrolle angesichts des Problems der Überzahl durchzusetzen (9 Schüler und somit 4 Paare plus „Königin“). Sie erzählt mir, dass ihre Marseiller Schülerinnen unter der Dominanz der Frankfurterinnen leiden ("Madame, sie können alles besser als wir, Zöpfe flechten zum Beispiel"). Sie können sich angeblich besser ausdrücken und ihre Vorschläge zur Geltung bringen, die sie den Anderen „aufzwingen“. Ae. macht sich ein wenig zur Fürsprecherin der Marseillerinnen und nimmt ihnen das Gefühl der Unterlegenheit, was bei ihnen Anklang findet.

Frage: Wie äußert sich dieses Phänomen in den einzelnen Gruppen? Handelt es sich um ein strukturelles Problem oder liegt es an bestimmten Gruppen und Konstellationen? Wie kann man mit einem solchen Normenkonflikt umgehen und die Kommunikation so regeln, dass sich die Einen mehr einbringen und die Anderen besser zuhören, damit diese mangelnde Selbstbehauptung als kulturelle bzw. soziale Komponente akzeptiert und nicht voreilig als Mangel an Standpunkt bzw. Persönlichkeit abgetan wird? Ich versuche, dies während der mittäglichen Koordinierungsbesprechung zu thematisieren, aber die Zeit ist knapp! Darauf müssen wir bei passender Gelegenheit unbedingt zurückgekommen.

Planung des Donnerstags in Marseille (Besuch des Collège Pythéas und der Stadt) und des Freitags, insbesondere im Hinblick auf die Abschlussvorführung. Letztlich wird entschieden, dass am Freitag die Begegnung zwischen Einheimischen und Neuankömmlingen (vgl. Arbeitsthema) vormittags vor Ort¹ stattfinden und am Nachmittag eine Vorstellung in der großen Gruppe nach verschiedenen Modalitäten erfolgen soll: Manche sollen einen Tanz oder eine Produktion vorführen, andere eine Minishow vorbereiten und das „Publikum“ in ihre Vorführung einbeziehen. Letzte Frage zum Schluss: Sollen die Lehrkräfte/Erwachsenen auch einen Beitrag leisten und von ihrer Rolle ein Stück Abstand nehmen, indem sie sich zum Beispiel ins Wasser werfen? Vorschlag von A. das Finale könnte auf das örtliche Element - Wasser - zurückgreifen; Wasserschlacht, ein Hoch auf das Nasse! - oder Farandole tanzen, oder Rattenfänger spielen und in einer Polonaise die Schüler/innen zur Felsbucht führen? Weiterer Vorschlag: Wäre es nicht optimal, wenn die Schüler/innen wie bei der letzten Begegnung die Lehrkräfte/Erwachsenen zur Teilnahme am Fest/Tanz auffordern würden? Es bleibt offen.

Am Abend Sitzung in getrennten Arbeitsgruppen zur Besprechung offen gebliebener Probleme:

Rückkehr zu rein Frankfurter oder Marseiller Tischen beim Essen und Aufgabe des bisher vertretenen Mischungsprinzips

Was sind die Gründe dafür:

¹ Die Anwesenheit anderer Gruppen vor Ort zwang unsere Schüler dazu, zumeist draußen im Freien zu arbeiten, was der Konzentration sehr abträglich war durch ständiges Kommen und Gehen und zahlreiche Gelegenheiten, sich den Verpflichtungen zu entziehen und manche Schwierigkeiten – insbesondere sprachliche – verstärkte, da die mehrsprachige Kommunikation Konzentration und eine günstige Akustik verlangt.

- das pädagogische Team neigt zum Beispiel zur Unpünktlichkeit und kann dadurch nicht darauf achten, dass jeder Tisch gemischt bleibt – Problem der Einhaltung der Vorgaben und selbst aufgestellten Regeln,
- warum weigern sich aber viele Schüler/innen, von sich aus gemischte Tischgruppen zu bilden?
- Gefühl, dass die Anderen nicht reagieren, wenn man versucht, mit ihnen zu kommunizieren (dahingehende Bemerkungen der Marseiller, die sich darüber beschwerten);
- Werfen mit Gegenständen, Nahrung durch den Speisesaal (das schlechte Vorbild kommt von einer anderen Oberschülergruppe, die mit im Speisesaal sitzt);
- mangelnder Respekt vor der Nahrung: Speisen werden angebrochen (Joghurt oder Ähnliches) und anschließend auf die Platten zurückgelegt, so dass sie niemand mehr verzehren mag;
- Kommunikationsprobleme, wie Schülerbemerkungen zeigten.

Anmerkung: Der Zeitpunkt (abends vor einer nach der Besprechung angesetzten Party) und der Ort der Diskussion über dieses Thema (im Freien mit Lärm, keine abgeschlossene Gruppe) eignen sich sehr schlecht für eine gute Kommunikation innerhalb der Marseiller Gruppe. Die Diskussion beginnt mit einer langen Aufzählung von Punkten, die geregelt und geklärt werden müssen, m.E. geradezu anklageartig. Die heftigen und unmittelbaren Reaktionen der Schüler/innen lassen vermuten, dass sie das Ganze negativ erleben, weil sie sich zu sehr an die Wand gedrückt fühlen. Eine solche Besprechung scheint mir jedoch problematisch, weil sie kein günstiges Klima für die notwendige Diskussion schafft. M. und S. versuchen, nachträglich eine offene Diskussionsatmosphäre zu erzeugen, aber es ist bereits zu spät und schwierig, die Schraube zurück zu drehen. Manche freche Aussagen seitens der Schüler/innen können nicht aufgegriffen werden. Die Diskussion artet ziemlich schnell aus. Die Schüler/innen haben große Mühe, miteinander zu diskutieren. Sie hören nicht aufeinander, unterbrechen einander, nehmen das Vorhergesagte nicht auf. Alles läuft über die Lehrkräfte: Die Schüler/innen sprechen ausschließlich die Lehrkräfte an und scheinen diesen als einzig qualifizierten Gesprächspartnern das Recht einzuräumen, Gesagtes zu bestätigen oder zu widerlegen.

Auf der Frankfurter Seite scheint es einigermaßen gut gelaufen zu sein. Zu Beginn der Diskussion bekamen die Schüler/innen die Gelegenheit, „sich auszukotzen“; danach konnten sie problemlos alles aufzählen, was sie positiv fanden. Unterschiedliche Vorgehensweise der Lehrkräfte, aber auch unterschiedliche Schülerreaktionen?

Donnerstag

4. Tag

Ausflug nach Marseille

Besuch im Collège Pythéas mit sehr gutem Empfang durch den Schulleiter trotz dessen etwas „barscher“ Reaktion bei der ersten Kontaktaufnahme auf dem überdachten Schulhof, als er Schüler zur Ordnung ruft. Dies zeugt scheinbar von einer gewissen Nervosität so wie von der Absicht, die eigene Schule im guten Licht erscheinen zu lassen! Kurze Vorstellung der Schulmannschaft (Verwaltungsdirektorin, Angestellte, Erziehungsberater usw.). Dann sehr gelungene Begrüßung und Willkommensansprache im CDI (Dokumentations- und Informationszentrum der Schule) (vgl. Reaktionen der Frankfurter Schüler und deren Bemerkungen mir gegenüber am Abend bei der Rückfahrt auf die Insel), Übergabe von Geschenken, kleine Ansprache von T., Sprecher der Frankfurter Schüler, bei der Geschenkübergabe, angenehme Stimmung, Ansehen der Produktionen der vorangegangenen Projekte – große Puppen aus Buoux, Ausstellung von Büchern über Frankfurt usw.

Anschließend Begrüßungsumtrunk, Besichtigung der Klassenräume in Gruppen, dann Picknick unter den Pinien auf dem Hof.

Ich habe den Rest des Tages nicht miterlebt (Besichtigung in Notre-Dame de la Garde und Spaziergang in kleinen Gruppen im Centre Bourse). Dennoch habe ich abends bei der gemeinsamen Rückfahrt mit der Fähre nach Frioul den Eindruck, dass der Tag in Marseille den Frankfurter Schüler/innen sehr gut gefallen hat und sie von den ganzen Erlebnissen zutiefst beeindruckt sind, insbesondere vom Collège und vom Empfang durch die Marseiller Schüler. Eine Schülerin von Mierendorff sagt mir, ihr hätten der Empfang und die Stimmung im CDI (eine solche Einrichtung gibt es in Frankfurter Schulen nicht) sehr gefallen, ebenfalls die Freundlichkeit und das Interesse der Pythéas-Schüler – wichtige Rolle der früheren Teilnehmer, die auch da waren. Sie meint, die Carlo-Mierendorff-Schule und vor allem die Schüler/innen aus anderen Klassen würden in der umgekehrten Situation bestimmt nicht so viel Interesse und Aufmerksamkeit zeigen!

Freitag

5. Tag

Vormittags: Koordinierungssitzung zur Festlegung des Tagesprogramms, insbesondere des Ablaufs der Gruppenarbeit in drei Etappen:

Rückkehr der einzelnen Gruppen zum jeweiligen Arbeitsort (Einheimische und Neuankömmlinge)

Simulieren von Begegnungen zwischen Neuankömmlingen und Einheimischen (mögliche Begegnungsarten, Austausch von Produktionen und Identifikationskomponenten der einzelnen Gruppen)

Übergang zur großen Gruppe mit Integration der gemeinsamen Produktionen (Ausgangselemente, Begegnungsergebnisse) und Versuch, daraus eine "einbeziehende" Vorführung zu basteln.

Anmerkungen: Die Sitzung findet von 9.00 bis 10.00 Uhr statt; es fehlt Zeit, um etwas sowohl Strukturiertes als auch Offenes zustande zu bringen (vgl. Erste Überlegungsansätze). Wir warten auf die Tänzer, A. und Ad., die noch mal vom Festland zur Insel herüberfahren müssen. Ich habe das Gefühl, dass das Moderationsteam mehrheitlich die Synthese- und Gestaltungsarbeit auf sie „abwälzen“ will (die Einen aus Mangel an Ideen, die Anderen aus der Tradition heraus, denn die Tänzer haben bei den vorhergehenden Begegnungen stets diesen Teil der Arbeit übernommen, was herrliche und beeindruckende „Finale“ ergeben hat!)

Es gelingt einigermaßen, ein Verlaufsschema aufzustellen, das die verschiedenen Phasen integriert:

- eine Phase, um die einzelnen Gruppen wieder zusammenzuführen (vormittags, anderthalb Stunden),
- das Wechselspiel zwischen Einheimischen und Neuankömmlingen am frühen Nachmittag (14.30 - 16.00 Uhr)
- die Abschlussvorführung (eine Stunde von 16.00 bis 17.00 Uhr).

Ich bin nur bei der Abschlussvorführung der mit A. und Ad. vorbereiteten Begegnungstänze. Nach Angaben der bei früheren Begegnungen anwesenden Kollegen zeigt die Vorstellung Schwachstellen und die Schüler/innen sind schlechter involviert. Woran liegt es?

- im Gegensatz zu früheren Jahren waren die Tänzer nicht die ganze Woche anwesend, so dass sie keinen vollständigen Überblick über das Geschehen hatten;
- die Arbeitsbedingungen (meistens im Freien und über die ganze Insel verstreut) brachten viel Unaufmerksamkeit, Unentschlossenheit und Leerlauf mit sich;
- die Abschlussvorführung, ebenfalls im Freien, litt darunter, dass das Spielfeld für das Agieren der Gruppen und die Choreografie der Vorstellung nicht klar eingegrenzt war.

Was sonst öfters gut gelungen war, nämlich zusammenzukitten, was nicht immer gut geklappt hatte, um daraus ein dennoch befriedigendes Ergebnis zu basteln, scheint diesmal nicht

funktioniert zu haben. Dies ist zumindest die Meinung des pädagogischen Teams, denn die Schüler/innen selbst sind insgesamt zufrieden. Vielleicht richtet sich aber ihr Blick auf andere Dinge!

Erste kritische Überlegungen und Elemente für unsere Evaluationssitzung (offene Liste):

- Rolle des Ortes (Entfremdungseffekt): die Ausgangshypothese, dass der (dritte) Ort einen entscheidenden Einfluss auf die Begegnung hat, scheint aufgrund der fünf Erfahrungen bestätigt. Jedoch war die Wahl einer Insel als Begegnungsort und -metapher zusammen mit dem gewählten Thema, nämlich „Begegnung und Konfrontation von Kulturen“ nicht glücklich, da die Schüler/innen dieses für sich als welfremd empfinden und nicht nachvollziehen können;
- Sinn bzw. Rolle des Themas: Wie wird es ausgewählt und wahrgenommen? Was heißt Thema, muss man eines haben?; wenn ja, wozu dient es seitens der Lehrkräfte / Erwachsenen und der Schüler / Jugendlichen?
- Verhältnis zwischen Zwängen – Vorschriften – Regeln und Zielen (sichtbaren und unsichtbaren)?
- Pädagogische „Arbeit“ setzt an verschiedenen Dingen und Ebenen an: Einhaltung der zum Zusammenleben notwendigen Regeln, Zusammenwohnen an einem Ort, Zeiteinteilung, Umgang mit kollektiver und individueller Verantwortung, Einübung von Verhandlungsfähigkeit zwischen Menschen, Kulturen, Generationen usw.
- „Ganzheitspädagogik“ ohne Spaltung, Unterteilung und Zersplitterung (Schule, Klasse, Familienleben, Gruppenbildung mit Seinesgleichen, ethnische bzw. religiöse Gruppe usw.).
- Funktionsweise der Kommunikation: Bestätigung mancher Hypothesen über die Verwendung brachliegender Sprachkenntnisse bei Schüler/innen (Beispiel mit Arabisch, andere Beispiele gab es auch) und Lehrkräften (Rolle von Englisch zwischen den Lehrer/innen, zwischen Lehrern und Tänzern und Schülern – vgl. Beispiel von A. mit Englisch und Deutsch im „direkten“ Einsatz).
- Einarbeitung einer systematischen linguistischen Arbeit mit Französisch und Deutsch (sowie anderen "assozierten" Sprachen) während und zur Vorbereitung der Begegnung (vgl. Vorschläge zur Arbeit in Tandemgruppen beispielsweise).
- Fehlen bzw. Nichtverwendung anderer vorhandenen Mittel, Träger und Kompetenzen auf einem anderen, z.B. künstlerischen Gebiet (Ac. mit bildender Kunst, Ae. mit Französisch als Fremdsprache, B. mit Psychodramaturgie usw.).
- Leibeserziehung und Sport im Allgemeinen sind zweifellos dabei, aber wenig durchdacht als Anwendungsgebiet auch für eine sprachliche Arbeit (Sportglossar, Sprachelemente, die eine gemeinsame Tätigkeit mit sprachlichem Hintergrund ermöglichen). Dies scheint mir möglich, ohne künstlich zu sein. Im Gegenteil, viele Schüler/innen wären bestimmt sehr froh, einen sprachlichen „Mehrwert“ als Ergänzung zum Vergnügen des gemeinsamen Spiels zu bekommen!

Christian Alix, Frioul / Marseille Mai 1997

„Maulwurf Buddel – Taupe-là“ – Sprachzentriertes Projekt in der Oberstufe

Christian Alix; Claudine, Bats; Christoph Kodron



Ausgangsüberlegungen

Ausgangspunkt für das Projekt war die Überlegung den Schüler/innen der gymnasialen Oberstufe einer Berliner Oberschule (12. Jahrgang) und des Lycée de Gourdon (ca. zur Hälfte Terminale LV I und LV II¹) gegenseitige Besuche mit intensiven Sprech- und Schreibenanlässen zu bieten. Damit stellte sich aber gleich die Frage der *Finanzierung**. Dafür bot sich das Europäische Bildungsprogramm Comenius an, das oft als *Lingua* bezeichnet wird. Für die Beantragung musste ein Arbeitsthema bestimmt werden, das dann während der jeweils vierzehntägigen Begegnung bearbeitet werden sollte. Es sollte beiden Orten angemessen und lexikalisch nicht zu weit von schulischen Themen entfernt sein. Dabei galt zu bedenken, dass sich die Berliner Oberschule mitten in einer Großstadt befindet, während Gourdon ein kleines Städtchen in der französischen Provinz (Département du Lot) ist. Die Einzugs- und Lebensbereiche der jeweiligen Schüler/innen sind sehr unterschiedlich: Die Schüler/innen aus Gourdon kommen aus einem weiten ländlichen Einzugsgebiet zumeist mit Schulbussen zum Lycée, während die meisten der Schüler/innen der Berliner Schule vergleichsweise nahe bei der Schule wohnen und, soweit nicht zu Fuß oder mit dem Fahrrad, mit öffentlichen Verkehrsmitteln zur Schule kommen. Um die gemeinsamen Erlebnisse und Arbeitsebenen aller teilnehmenden Schüler/innen möglichst bedeutend werden zu lassen, sollte aber ein gemeinsames *Prozess-Produkt** erarbeitet werden, bei dem alle Schüler/innen einen eigenen Part zu leisten hätten. Gedacht war an die Erstellung einer gemeinsamen *CD-ROM** oder an eine *Internetpräsentation** zur Vorstellung der Arbeitsergebnisse.

Zur Themenfindung und Austauschgestaltung

Nachdem zwischen den zwei Initiatorinnen des Projekts, Claudine Bats und Angelika Liedkte per e-Mail und Fax einige erste Ideen für die Organisation wie ein gemeinsames *Thema** ausgetauscht waren, wurde zur endgültigen Abstimmung in Thema und Durchführung ein Treffen ins Auge gefasst, um so im persönlichen Austausch all diese Dinge einfacher absprechen zu

¹ Steht jeweils für „Langues vivantes 1“, bzw. Langues vivantes 2“.

können. Aus praktischen Gründen fand dieses in Frankfurt am Main statt und wir (Ch. Alix, Ch. Kodron) wurden gebeten, unsere Erfahrung einzubringen, mussten aber auch zusagen, zur *Begegnung** selbst zu kommen und aktiv teilzunehmen.

Auch bei diesem Arbeitstreffen gestaltete sich die Themenfindung nicht einfach, schließlich einigten sich die Lehrkräfte auf „Alles was im Boden ist / Le sous-sol“, also auf ein naturwissenschaftlich-prähistorisches Thema, das sich gut mit dem zweiten Fach (Geographie, bzw. Geologie) der deutschen Französischlehrerin vertrug. Jedoch machte es die Beantragung einer EU-Projektfinanzierung¹ nötig, dieses Thema um eine künstlerisch-mediale und kommunikative Dimension zu erweitern. Davon ausgehend und mit Blick auf ein angestrebtes Arbeitsprodukt wurde die Idee eines „Maskottchens“ für die Darstellung geboren². Von da war es dann nicht mehr weit zum endgültigen Titel „Maulwurf Buddel – Taupe-là“, weil ein deutsch-französischer Maulwurf natürlich das entdecken kann, was „unter der Erde“ ist. Da jede einzelne zu erarbeitende Thematik auch in einem Tandem erarbeitet, zweisprachig präsentiert werden sollte, setzt dies voraus, dass alle Erkundungen in der binationalen Gruppe erfolgen müssten. Die Gruppe umfasste auf jeder Seite 11 Schüler und Schülerinnen.

Weiter wurde ein jeweils vierzehntägiger Austausch an beiden Orten mit gemeinsamen Grundmustern vereinbart auf der Grundlage von Familienunterbringung des jeweiligen Gastschüler/innen. Die Wochenenden sollten der Gestaltung im Familienkreis überlassen werden. Alle Schüler/innen sollten einen Eindruck der Partnerschule und vom Unterricht bekommen, aber an Wochentagen sollte tagsüber auch ausreichend Zeit für gemeinsame *Erkundungen** in der gesamten binationalen Gruppe reserviert werden. Dazu sollten natürlich kulturelle und soziale Ereignisse, aber auch ein notwendiges Minimum an touristischen Besichtigungen treten (Opernbesuch in Toulouse und Festessen im „Lycée Hôtelier“ in Souillac zum Beispiel). Die letzten drei Tage der Begegnung sollten für die inhaltlich-technische Erarbeitung des Schlussprodukts freigehalten bleiben. Auch aus praktischen Gründen, um die Teilgruppen nicht zu groß werden zu lassen und weil die verbleibende Zeit zu knapp war, wurde beschlossen, dass die Schüler/innen nur an einem der beiden Ateliers teilnehmen könnten: Entweder an der sogenannten „Chansongruppe“ in dem die Erkundungen und Gruppenthemen musikalisch verarbeitet werden sollten, oder an der „Internetgruppe“, in der die textlich-visuelle Umsetzung am PC erfolgen sollte.

Etlche weitere organisatorischen Aspekte wurden diskutiert, besprochen, die hier nicht ausgebreitet werden sollen, außer, dass einmal eine gegenseitige briefliche *Vorstellung** aller Schüler/innen und zur Vorbereitung der jeweiligen Begegnung ein *Austausch** von Artikeln, Materialien und Prospekten vereinbart wurde und ebenso eine schriftlich Kontaktaufnahme in Vorbereitung der zwei Ateliers.

Die erste Begegnung: Gourdon bzw. Cahors

In der näheren Vorbereitung traten nicht ausreichend vorbedachte Probleme zu Tage, so z.B. dass entweder vorgesehene Klassenarbeiten aus der Begegnungszeit verschoben werden oder dass alle teilnehmenden Schüler/innen diese nachschreiben können müssen, da Arbeiten in dieser Klassenstufe für das nicht mehr ferne Abitur zählen. Die ausbedungene Freistellung der französischen Schüler/innen für gemeinsame Erkundungen war nur mit intensiver Argumentation bis hin zur Drohung, das ganze Projekt abzusagen, zu erreichen. Aber, danach stellte sich heraus, dass dies nicht auf die Zustimmung aller in der Klasse unterrichtenden französischen Lehrer/innen stieß. Weiter zeigte sich, dass der PC-Raum des Lycée in Gourdon für die geplanten Arbeitstage nicht zur Verfügung stand, da dies zu viel Unterrichtsausfall und Umplanungen erfordert hätte. So musste auf die Anmietung eines Raumes mit drei Computern in einem Internet-Café im nahen Cahors ausgewichen werden. Die Entscheidung für *CD-ROM** oder *Internetpräsentation** blieb offen, da die Berliner Schule entsprechenden Webspeicherplatz zur Verfügung hatte, dies auf

¹ An dieser Stelle muss noch einmal betont werden, wie aufwendig die Antragstellung bei EU-Programmen ist. So gerechtfertigt die Kontrolle bei der Vergabe öffentlicher Gelder sein mag, sie soll auch nicht auf Kosten pädagogischen Engagements und zuviel Energie abziehen.

² In der Enddarstellung wurden dann teils zwei Maulwürfe daraus.

französischer Seite aber anscheinend nur über einen freien Anbieter, also verbunden mit Reklame möglich schien.

Hier das Begegnungsprogramm in einer Übersicht:

Wochentag	Ereignis	Bemerkung
Freitag	15.22 h Ankunft der Berliner Schüler/innen auf dem Bahnhof. Begrüßung und Abholung durch Gast-schüler/innen und Eltern.	Unterrichtsbefreiung für franzö-sische Schüler/innen von 15.-17 h
Samstag	Im Familien- und Freundeskreis	
Sonntag	Im Familien- und Freundeskreis	
Montag	8.00 h offizielle Begrüßung im Lycée, gemeinsames Frühstück aller Teilnehmer. Nur deutsche Schü-ler/innen Besichtigung des Lycée, danach Bespre-chung mit Deutschlehrerin. Gemeinsames Mittagessen in Schulkantine. 13.30 – 17.00 h Gemeinsame Wanderung zur Fossiliensuche und Besichtigung der prä-historischen Grotten von Cougnac.	Unterrichtsbefreiung der franzö-sischen Schüler/innen bis 8.30 h und vom Nachmittagsunterricht. Rückkehr zum Lycée 17.00 h, so wie fast jeden Tag, wegen der Schulbusse, welche die Schü-ler/innen nach Hause fahren
Dienstag	8.00 – 11.45 Unterricht für alle; gemeinsames Mittagessen in der Schulkantine, Busfahrt zum Trüffel-Markt nach Lalbenque 14.00 h, 15.00 h Trüffelausstellung im Lycée agricole dort selbst.	Deutsche Schüler/innen werden in vier Gruppen geteilt, die auf verschiedene Klassen verteilt werden. Französische Schüler/-innen haben normalen Unter-richt.
Mittwoch	9.00 h alle Teilnehmer mit Bus nach Crayssac, 10.00 Besichtigung der Ebene der Flugechsen, 12.00 Picknick 14.00 h Fachführung durch die Phosphatgruben von Limogne.	Französische Schüler/innen haben Unterricht bis 9.00 h
Donnerstag	7.30 H Abfahrt nach Decazeville, Besichtigung der Kohlegrube und des Museums	Gasteltern organisieren, dass alle Teilnehmer rechtzeitig an der Schule sind. Französische Schüler/innen sind vom Unter-richt befreit.
Freitag	8.00 h Mit Bus zu einer Karstquelle, an der ein unterirdischer Fluss ans Tageslicht tritt, mit Fach-führung. 14.30 h Rückkehr zum Lycée 17.00 h Mit Bus nach Toulouse zur Oper. Rückkunft am Lycée 02.00 h.	Französische Schüler/innen sind vom Unterricht befreit. Abendgarderobe erbeten. Eltern organisieren Heimfahrt vom Lycée um 2.00 h.
Samstag	Im Familien- und Freundeskreis	
Sonntag	Im Familien- und Freundeskreis	

Montag	8.00 h Nur deutsche Schüler/innen: Busfahrt mit Besichtigung von Sarlat. Rückkehr 12.00 h. 13.30 – 17.00 h Sammeln und Sichten der Erkundungsunterlagen und Texte. Gruppeneinteilung: Chanson und Computer.	Unterrichtsbefreiung der französischen Schüler/innen ab 12.00 h. Der Arbeitsnachmittag dient der Festlegung des Rahmens und der weiteren Arbeitsschritte.
Dienstag	8.00 h Busabfahrt nach Cahors: 9.00 h – 16.00 je nach Gruppe: Internet Café oder Musikschule. 19.00 h Gala-Diner im Lycée hôtelier de Souillac	Beginn der Projektdarstellung. Abendgarderobe erbeten. Eltern organisieren den Hin- und Rücktransport.
Mittwoch	8.00 h Busabfahrt nach Cahors: 9.00 h – 16.00 je nach Gruppe: Internet Café oder Musikschule	
Donnerstag	8.00 h Busabfahrt nach Cahors: 9.00 h – 16.00 je nach Gruppe: Internet Café oder Musikschule	
Freitag	7.30 h Treffen am Bahnhof von Gourdon, Abfahrt der deutschen Schüler/innen 8.09 h	Unterrichtsbefreiung der französischen Schüler/innen bis 9.00 h

Dieser Zeitplan macht deutlich, dass alle Teilnehmer eine sehr intensive und auch arbeitsreiche Zeit miteinander verbracht haben.

Allgemeine Auswertungsaspekte¹

Dieses ambitionierte Programm für Schüler/innen aus so unterschiedlicher Umgebungen hat sich als gut erwiesen. Die Fülle gemeinsam erlebter unterschiedlicher Aufgaben und Eindrücke ließ schnell ein Gruppengefühl entstehen. Dazu trug auch bei, dass jeder Teilnehmer Notizen, Bilder und Tonaufnahmen machen sollte, um diese dann für die Enddarstellung zur Verfügung zu stellen. Natürlich gab es hier und da von Seiten der Berliner wie der Einheimischen Einwendungen und gern wären sie länger bei manchen Aktivitäten geblieben oder hätten es vorgezogen, in persönlichen Bezugsgruppen weiter zu machen. Es war aber von Anfang an allen Schüler/innen klar, dass es sich um ein Schul- und Arbeitsprogramm und nicht um Freizeit handelt.

Die Zeiten der gemeinsamen Anfahrt der Gast Schüler/innen mit dem Schulbus zum Lycée, anschließende gemeinsame Busfahrten in der Gesamtgruppe und gemeinsame Fußwege ließen zudem auch ausreichend Zeit sich individuell näher zu kommen, offene Fragen zu klären, sei es mit bekannten Mitschüler/innen, sei es mit Gast Schüler/innen.

Es zeigte sich, dass die im Vergleich zu traditionellen Austauschprogrammen lange in der deutsch-französischen Gruppe gemeinsam verbrachte Zeit auch die Kommunikation zwischen allen Teilnehmern intensiviert, denn schließlich war auch die gemeinsame Basis der Erlebnisse groß im Vergleich zu den durchaus divergierenden Erlebnissen und Eindrücken im Rahmen der einzelnen Aufnahmefamilien. Auch die thematische Aufgabenstellung „Was unter dem Boden ist“, auf die hin das Programm ausgerichtet war, führte zu einer intensiven Beschäftigung mit beiden Sprachen, mussten z.B. doch die Fachausdrücke teils erst in der anderen Sprache gefunden und dann beide notiert werden, denn fast alle Führungen waren in Französisch.

Die Arbeitsbedingungen in Cahors an den letzten drei Tagen, in denen die Ergebnisse dieser zwei gemeinsamen Arbeitswochen zusammengetragen wurden, waren nicht ideal. Die Arbeitsorte

¹ Hier stützen wir uns zumeist auf die Aussagen der teilnehmenden Lehrkräfte, denn wir waren nur die letzten drei Tage in Cahors ,bzw. aktiv bei der Arbeit (Ch. Alix als Leiter der Gruppe „Chanson“; Ch. Kodron als ein Fachmann für Computerfragen.)

(Internetcafé und Musikschule) lagen für schnelle Rückfragen zu weit auseinander; die Lehrkräfte konnten sich nur während des gemeinsamen Mittagessens austauschen, Fragen klären, das weitere Vorgehen absprechen etc. Der gemeinsame Transport der Gesamtgruppe mit einem Schulbus, wie dann die verschiedenen Schulbusse für die Rückfahrt in die französischen Familien brachte ein genau einzuhaltendes Zeitgerüst ohne jede Flexibilität mit sich.

Die Chansongruppe hatte zwar eine gut ausgestatteten Bühne in der Musikschule von Cahors für ihre Arbeit, die sich jedoch vom unübersichtlichen Gesamtraum mit vielen Nischen, Vorhängen sich als unpraktisch erwies: Sie ermunterte anscheinend einzelne Schüler/innen sich kaum bemerkt zurück zu ziehen. Dies erforderte dann ein disziplinierendes Einschreiten, was aber auch von der eigentlichen, kreativen Arbeit ablenkte.

Die Computerarbeitsgruppe wiederum hatte nur einen kleinen Hinterraum in einem Internetcafé, der nicht allen Mitgliedern der Gruppe eine Anwesenheit erlaubte. Dies machte es notwendig, alle übergreifenden Absprachen im Rahmen der Untergruppe in einem benachbarten normalen Café zu treffen und auch laufend einzelne Schüler/innen bzw. Tandems an zwei mitgebrachten Laptops dort arbeiten zu lassen, was natürlich auch Privatkosten für Getränke verursachte.

Insgesamt kann also von guten Arbeitsbedingungen nicht gesprochen werden kann.

Chansonwerkstatt

Ziel dieser Arbeit war es bewusst neben dem eher wissenschaftlichem Umgang mit geologischen Begebenheiten eine künstlerische Verarbeitung der Erkenntnisse anzubieten. In dieser Werkstatt erarbeiteten die deutschen und französischen Schüler/innen zusammen eigene Chansons mit Text, Musik und Interpretation.

Damit sollten sie - zweisprachig - sowohl die thematischen Ergebnisse als auch die Erlebnisse ihrer Gruppe in Form von kreativen Texten verarbeiten und mit Hilfe eines neuen Mediums (CD-ROM bzw. Internet) einer größeren Öffentlichkeit zur Verfügung stellen.

Damit sich die Schüler/innen auf diese ungewöhnliche Arbeit vorbereiten, bzw. einstellen konnten, ging eine Korrespondenz der Zusammenarbeit vor Ort voraus.

Hier einige Auszüge aus dem Brief an die deutschen Schüler/innen:

Zum Ziel

„Es geht darum, Chansons zu schreiben - und , soweit möglich auch zu vertonen -, die im thematischen Zusammenhang mit dem Rahmenthema des Projekts stehen...

Warum? Damit deutlich wird, dass ein poetischer, künstlerischer Umgang mit diesem Thema, eine andere Art Dinge zu sprechen, ebenso möglich ist.

Deswegen wird alles gesammelt und gesichtet: Wörter, Begriffe, Texte, akustisches Material, das hier bei euren Erkundungen aufnimmt, usw. und dann gewissermaßen als Rohstoff für die Erarbeitung „poetischer“ Texte, zum Schreiben von Chansons benutzt...“.

Zur Methode

„Der wesentliche Unterschied zwischen sachbezogenen und poetischen Texten im allgemeinen ist, dass Wörter / Sprache in dem Fall nicht nur wegen ihrer Bedeutung / Inhalt, sondern auch wegen ihrer Form wichtig sind. Die Sprache soll zum Klingen gebracht werden. Über die Formverwandtschaft (zum Beispiel Reim) lassen sich neue, unerwartete Verbindungen zwischen logisch weit voneinander entfernten Wörtern und Begriffen herstellen, die sonst im normalen Leben nichts miteinander zu tun haben: Was reimt sich mit „Phosphat“: Salat, Traktat, Kombinat, Rad/Rat, delikat, usw.? Damit verlässt man die üblichen Wege, die Welt zu benennen und die

Dinge zu sehen. („Dichtung ist, wenn zwei Wörter zum ersten Mal einander begegnen und sich ineinander verlieben“)...

Ein wesentlicher Teil unserer Arbeit wird also darin bestehen Wörter wie Zitronen auszupressen, damit sie möglichst viel Saft hergeben und sie neu nach anderen Richtungen hin zu bearbeiten. Dichtung und Chanson haben viel mit Kochkunst zu tun: einkaufen, putzen, schälen, zubereiten, köcheln, prutzeln, abschmecken, würzen, servieren!“

Zum Chanson

„Da es darum geht, eine ganz bestimmte Art von Texten („Musiktexte“) zu produzieren, muss man sich mit dem Besonderen an dieser Gattung vertraut machen: der Mischung/Zusammenfügung von Sprache (Wörtern) und Musik, wobei im Prinzip jedes Element für sich unabhängig vom anderen existiert und funktioniert. Dazu kommt noch die Durchführung/Inszenierung wie bei Theatertexten, die erst auf der Bühne realisiert werden. Lieder müssen gesungen bzw. interpretiert werden, damit sie ganz sind.

Dabei müssen bestimmte Regeln beachtet werden. Gelingen ist ein Chanson/Lied, wenn beide Komponenten zusammen passen, auch wenn es oft auf für Profis schwer ist zu sagen, warum und wie es eigentlich zusammenpasst!

Daher werden wir uns einerseits mit den Regeln zur Erstellung von Chansontexten (Rythmus/Versmaß, Reimbildung, Refrain/Strophe-Unterschied, Wiederholung, usw.) und andererseits mit Musik (Melodie, Rythmus, Harmonien) beschäftigen. Und schauen, ob und wie es zusammenkommen kann... Alles nicht zu theoretisch, sondern mit konkreten Beispielen und vor allem selber ausprobieren, um letztendlich zum selber Machen zu kommen...“

Die Erarbeitung der Chansons während der ersten Begegnung (Gourdon / Cahors)

Die Werkstatt fand in Cahors, in den Räumen der Musikschule mit der tatkräftigen Unterstützung von Michel Grall, einem dortigen Lehrer für „percussions“ statt.

Als Prinzip galt bei der ersten Zusammenkunft in Frankreich, dass jede Gruppe zunächst ihr Chanson in ihrer eigenen Sprache schreibt also in Deutsch bzw. in Französisch.

Wie bei jeder Schreibwerkstatt fängt man bei einer Chansonwerkstatt auch mit Vorübungen an, die verschiedene Funktionen haben:

- sich zu lockern und überhaupt ins Schreiben einzusteigen
- Wortmaterial zu sammeln
- sich bestimmte Schreibregeln bzw. Kompositionsregeln anzueignen, um damit Texte zu produzieren.

Suchrichtungen: Sinn- und Formverwandtschaft

Da der Maulwurf die zentrale Gestalt sein sollte, wurde erst einmal in jeder Sprache alles gesammelt, was für den Maulwurf typisch ist:

- (Tätigkeiten, Eigenschaften, Lebensart): buddeln, Hügel, Erde, sich unter der Erde (Reise)bewegen, graben, Untergrund aber auch unterirdische Reise, Kurzsichtigkeit...
- Symbolische Bedeutung (Maulwurf = Spion), Metaphorik (Fleiß, Arbeitstier), kulturelle Bedeutung (für Städter wie die Berliner abstoßend und dreckig, für Landbewohner normale, nüchterne Betrachtung, dafür aber schädlich für den Garten!);
- Geräusche (akustisch), geruchsmäßig, visuell, taktil;

- Damit das Tier identifiziert werden konnte, bekam es jeweils einen Namen (dem unterschiedlichen Geschlecht in jeder Sprache entsprechend (*la* taupe in frz. Und *der* Maulwurf in dt.) also „Pierrette“ und „Mustafa, der Maulwurfsmann“. Daraus ergeben sich interessante akustische Kombinationen (Reim und anderes, vgl. hierzu Chansontexte).

Verarbeitung von Erkenntnissen und Eindrücken

Die Beobachtungen, Arbeiten, Exkursionen im Rahmen des Themas wurden noch einmal aufgegriffen (siehe oben Programm) und in den Texten verarbeitet:

- Fossiliensuche: Gemeinsame Wanderung zur Suche nach Fossilien und Besichtigung der prähistorischen Grotten von Cougnac;
- Höhlenbesichtigungen: Crayssac, Ebene der Flugechsen;
- Trüffeln graben: Trüffel-Markt und Trüffelausstellung im Lycée agricole dort selbst;
- Phosphatgrube: Fachführung durch die Phosphatgruben von Limogne;
- Kohleförderung: Decazeville, Besichtigung der Kohlegrube und des Museums.

Und die Gruppenerlebnisse ebenfalls bzw. liest man beide erarbeiteten Chansons, so wird der Prozess ganz deutlich

Der Maulwurfsmann

Refrain

*Mustafa, der Maulwurfsmann
Lässt uns an Fossilien ran
Er zeigt uns seine Reise
Auf seine Art und Weise*

*1. Schwups sind wir im Untergrund
Mit richtig vielem Hintergrund
Zeigt uns Stalagmiten¹
Vergisst er nicht die Titen*

Refrain (Wiederholung)

*2. Mustafa 's ist nicht genug
Uns're Zeit vergeht im Flug
Woll'n nach Trüffeln graben
Sonst fressen sie die Raben*

Refrain (Wiederholung)

*3. Statt Trüffel in dem Graben
Finden wir lauter Gaben
Doch stellt sich schnell heraus
Phosphat is "in the house"*

Refrain (Wiederholung)

*4. Irgendwo in Decazeville
Hatten wir 'nen tollen Deal
Unten in der Sole
Fanden wir viel Kohle*

La taupe saute

Refrain

*De rire en rire
De site en site
De motte en motte
La taupe saute*

*1. Cette coquinette de Pierrette
Après plus d'une pirouette
Un détour par Gourdon
Pour visiter les environs*

Refrain (Wiederholung)

*2. Entre les sites et les grottes
Avec mes amis allemands
Attention ! Deux petites mottes
Et je rentre dans le rang*

Refrain (Wiederholung)

*3. Et les 15 jours durant
De Cognac jusqu'à Crayssac
Avec la barbaque dans le sac
Et la caméra sous le bras*

Refrain (Wiederholung)

*4. Avec tous les Berlinois
Nous avons fait quatre cents pas
Trois petites taupes puis s'en vont
C'est le retour pour Gourdon*

¹ Die in Kursiv bzw. unterschriebenen Begriffe sind auf der CD-Rom, im Chansontext mit Links versehen, die zwecks weiterer Information angeklickt werden können

Die Erarbeitung eines gemeinsamen Chansons während der zweiten Begegnung in Berlin

Grundprinzip war, dass ein gemeinsames Lied geschrieben werden und die Begegnung beider Maulwürfe, Pierrette und Mustafa („Mus“) das Thema dafür liefern sollte. Es wurde methodisch ähnlich wie bei der ersten Werkstatt verfahren. Diesmal galt es jedoch einen zweisprachigen Text zu verfassen. Dafür wurden zweisprachige Teams gebildet, die sich inhaltlich absprechen und sich auch sprachlich gegenseitig helfen sollten (vgl.: Baumann 1999).

Dieses Prinzip drückt sich in den gemeinsamen zweisprachigen Strophen und auch darin aus, dass der Refrain von allen gesungen wird. Damit sollte deutlich werden, dass sich die Schüler/innen auch beim Schreiben und Singen aufeinander zu bewegen und in der Lage sind zusammen etwas neues erarbeiten, was nicht nur inhaltlich sondern auch in der Form zum Ausdruck kommt.

Hier das Berliner Chanson:

Pierrette et/und Mustafa („Mus“)

Refrain

*Notre bête à lunettes Pierrette
A Berlin a mené l'enquête
Avec son copain Mustafa
Sind beide mit der Kamera
Alles hören, alles riechen
Alles schmecken, alles fühlen*

*1. Ich war in Berlin maulwurfsmäßig
unterwegs
Bekam vom ganzen Smog bössartigen
Lungenkrebs
Wann traf ich Pierrette und fragte ihn: wie
geht's?
Er sagte: Berlin riecht streng, ein Wunder,
dass du überlebst.*

*1. Sous Gourdon dans le fond on sent tout
ce qui est bon
La terre propre, la vieille bouse, pas de quoi
faire une chanson
Mais sous Berlin, dans le U-Bahn, là où tous
vivent à fond
Ça sent la pizza, le döner, et même parfois
le karton*

*2. Ich höre das Wasser rauschen
Ich will dem Plätschern lauschen
Einst große Gletscher gewesen
Kann man heute viel drüber lesen*

*2. La mélodie de l'eau nous endort gentiment
Toujours les pieds mouillés on a vite foutu le
camp
Le ciel n'était pas beau et il a même neigé
Aux Thermes on s'est baignés pour éviter de
congeler*

*3. Die Wirtin lässt viel Bier fließen
Ich kann mein Essen genießen
Ich schmecke wunderbare Luft
Es herrscht ein wunderbarer Duft*

*3. Manger quelle bonne idée
Entre les chênes truffiers
On s'est bien bidonnés
C'était vraiment le pied.*

*4. Wir fühlen unsere Einheit
Und auch unsere Freiheit
Wir fühlen unsere Stärke
Das sind die Wasserwerke.*

*4. J'ai senti le vent froid
Qui me glaçait les os
Mais quand la bière je bois
J'ai déjà un peu plus chaud.*

*5. Den Wind sah ich ganz doll wehen
Trotzdem sagt' ich, komm her mein Schatz
Ich will auch den Kudamm sehen
Und dann den Alexplatz*

*5. J'ai vu « Mus » sortir de la terre
Le vent dansait du Fred Astaire
Mais Kudamm et Alex brillaient
Devant nos yeux émerveillés.*

Auteurs/Autoren: Alexandra, Anne, Anni, Arnaud, Marie, Nadine, Nora, Paul, Nicola, Andrew, Sjoerd, Schadi, Sophie; Musique/Musik: Andrew, Arnaud, Christian; Voix/Stimmen: Alexandra, Anne, Arnaud, Charlène, Marie, Nora, Paul, Andrew, Sjoerd, Schadi, Sophie

Fazit

Durch Ihre Chansons haben die Schüler/innen gezeigt, wie gut sie sich mit einem solchen Werkstattangebot anfreunden und es mit ihren Ideen und ihrem Engagement umsetzen konnten.

Interessant ist besonders dabei, wie sie ausgehend von demselben Erfahrungsmaterial doch durch eigene Wahrnehmung ihren Chansons unterschiedliches, persönliches Profil gaben.

Dabei spielen die Sprache und die Kultur in anderer, kreativer Weise eine große Rolle. Bei der Musik wurde in „Mustafa, der Maulwurfmann“ von den Berliner Schüler/innen ein Kinderlied als Grundlage verwendet (Der Maulwurf taucht in mehreren deutschen Kinderbüchern auf. Dies könnte eine Reminiszenz gewesen sein). Anders ist es bei „Pierrette“, die mit Swing unterlegt wurde.

An „Pierrette et/und Mus“, dem in Berlin gemeinsam geschriebenen Lied wird die gemeinsame Erfahrung und die unterschiedliche Verarbeitung noch deutlicher. Die Berliner Gruppe arbeitet zu Hause stärker mit wörtlichen „Werbe“zitat, während die Schüler/innen aus Gourdon den Unterschied zwischen Großstadt und Provinzstädten unterstreichen oder manche Erlebnisse poetisch oder ironisch kommentieren. Beide Gruppen aber einen gesunden Humor gemeinsam!

Zur Computerarbeitsgruppe

Wie schon ausgeführt, waren die Arbeitsbedingungen (vgl.: *Internet-Präsentation**) so, dass die vorgesehene Einführung in *HTML** und der damit möglichen Verlinkungen nicht stattfinden konnte. Zwar waren drei untereinander vernetzte Computer vorhanden, einer davon jedoch dauernd und ausschließlich fürs Einscannen und die Bildbearbeitung eingeteilt. Deutsche Schüler/innen taten sich sehr schwer deutschsprachige Texte mit einer französischen Tastatur einzugeben, aber keiner der PCs und nur einer der mitgebrachten zwei Laptops hatte eine deutsche Tastatur. Dies wiederum führte dazu, dass zwar die einzelnen Seiten auf einen der restlichen zwei PCs im Internetcafé erstellt werden mussten, die deutschen Texte aber im benachbarten Café auf dem Laptop getippt und dann per Diskette zugestellt wurden...

Die konzeptionelle Vorplanung der Seitendarstellung und der einzelnen zu konzipierenden Seiten war am vorangegangenen Montag in der Gesamtgruppe und dann noch kurz in der Untergruppe nur in groben Zügen erfolgt. Weitere Absprachen und Abstimmungen waren nur pendelnd zwischen Café und Internetcafé möglich und blieben so lückenhaft.

Was wir von der Vorplanung grundsätzlich unterschätzt hatten, war der „Anschein gemeinsamer Technik“. Obwohl fast allen Schüler/innen ein Textverarbeitungsprogramm wie „Word“ bekannt waren, stellte sich in Praxis heraus, dass es doch erhebliche Bedienungsprobleme gab, einmal durch unterschiedliche Versionen, aber auch einfach dadurch, dass den einen z.B. nur deutschsprachige Pull-down-Menüs und den anderen nur die entsprechenden französischen vertraut waren. Wenn dann nur unterschiedliche Programmversionen bekannt waren, musste erst ausprobiert werden, wo sich der gewünschte Befehl befand... Bei anderen Programmen, so bei der Bedienung des Scanners, Fotobearbeitung, aber auch Programme zur Erstellung der HTML Seiten waren die Bedienungsprobleme angesichts ganz unbekannter Programme erheblich größer. Dies betraf auch die „Fachleute“. Diese Probleme waren aber auch sprachlich mehr als herausfordernd. Im Internet-Café gab es ein dauerndes Sprachengewirr in beiden Muttersprachen und auch in Englisch um laufende Bedingungsfragen zusätzlich zu den zu bearbeitenden Sachfragen zu klären. Ein intensiver Sprachaustausch im Dienste einer gemeinsam zu bewältigen Aufgabe also!

Was wir auch zu hoch eingeschätzt hatten waren die PC und Programmbedienungskenntnisse der Schüler/innen. Teils waren einfache Fragen wie „Einfügen von Sonderzeichen“ außerhalb der ihnen vertrauten Sprache und Schrift erst zu erklären, ebenso, dass eine Rechtschreibkorrektur nicht das intensive Korrekturlesen ersetzen kann, sondern nur manches erleichtert. Gleiches ist für die Nutzung von Suchmaschinen festzuhalten. Hier schienen den Schüler/innen nur kommerzielle Angebote bekannt und adäquate Suchstrategien praktisch ganz unbekannt zu sein.

Weiter waren auch die Vorstellung von dem, was per HTML, das heißt mit Verlinkungen an Vernetzung von Informationen erreicht werden kann, nur in Einzelgesprächen zu vermitteln, weil eine konzeptionelle Vorstellung der Möglichkeiten von HTML gänzlich fehlte. Die Vermittlung geschah allerdings teils auch zwischen den Schüler/innen selbst, was sicherlich zu zusätzlichen (sprachlichen) Lerneffekten führte. Insgesamt, so scheint uns, wäre aber eine systematische Einführung schneller und effektiver gewesen; besser wäre es gewesen, wenn diese noch vor der Begegnung im heimischen schulischen Kontext erfolgt wäre.

Zum Ergebnis: Internetpräsentation und CD-ROM

Aus Platzgründen wird hier auf die zweite Begegnung in Berlin nicht im Detail (nur zum Chansonteil, vgl. oben) eingegangen. Insgesamt verlief sie ähnlich, es gab jedoch wie so oft erheblich mehr Widerstand seitens der Berliner Schüler/innen gegen das vergleichbar volle Programm - sie hätten normalerweise nur vormittags Schule...". Noch deutlicher als in Frankreich war es ihnen in den eigenen Schulwänden - wenn es alle 45 Min. blinkt - schwer zu vermitteln, dass eine projektorientierte Begegnung, in der sie an einem Thema arbeiten, um ein Produkt zu erstellen, sich nicht in den üblichen 45'-Unterrichtstakt pressen lässt und ein Engagement ihrerseits voraussetzt. Auch die Arbeitsbedingungen waren äußerst schwierig, denn an der Raumfrage war deutlich abzulesen, dass ein solches Projekt sich schwer tut, wenn es im regulären Schulalltag untergebracht werden muss. Der gut ausgestattete PC-Raum der Schule stellte eine gute Voraussetzung gegenüber Gourdon dar. Auch der Musikraum, in dem ein guter Einstieg stattfinden konnte. Jedoch mussten beide Fachräume leider zwischendurch immer wieder für Regelunterricht geräumt werden. Dadurch entstand ein Abwandern in andere, z.T. völlig ungeeignete Fachräume (Physik- und Chemiehörsaal, zum Beispiel) mit ständigen Unterbrechungen und Umstellungen. Insgesamt äußerst ungünstige Umstände für eine Projektarbeit, die per se auf Kontinuität, Konzentration und gute Atmosphäre angewiesen ist.

Wenn man sich aber das Arbeitsergebnisse dieses zwei vierzehntägigen Begegnungen ansieht, das in sechs Tagen erarbeitet wurde, dann kann gesagt werden, dass die Schüler/innen trotz alledem gut gearbeitet haben und unter erschwerten Bedingungen Sehens- und Hörenswertes zustande gebracht haben.

Aus den Erschwernissen, die sowohl in Gourdon wie in Berlin durch die „Raumfrage“ entstanden sind (Auslagerung nach Cahors im ersten Fall und „Herumgeschoben werden“ im zweiten) wären folgende Konsequenzen bzw. Empfehlungen zu formulieren:

- wenn die Schule sich mit einem EU-Projekt rühmt, bedeutet dies auf jeden Fall eine Gegenleistung ihrerseits: Auch wenn solche Aktivitäten „stören“ – was sie stören und warum wäre eines genaueren Nachforschens wert – muss offiziell deutlich werden, dass Sie einen gleichrangigen Status wie Unterricht haben und nicht in ein inoffizielles Schattendasein verbannt werden können, damit alles so bleibt wie es ist;
- dafür ist entsprechend auch seitens der Schulleitung Sorge zu tragen: Durch offizielle Information bei allen Lehrern und durch die Bereitstellung guter materieller und organisatorischer Bedingungen als Beitrag der Schule.

Nacharbeiten an freien Nachmittagen in Berlin zur Fertigstellung des Internetauftritts und in den Ferien in Gourdon zur Fertigstellung der CD-ROM waren aber zusätzlich notwendig, um präsentable Produkte vorzeigen zu können. Die zwei Endprodukte wurden in Form und Inhalt weitgehend an den Endtagen jeder Begegnung erstellt. Die Chansons z.B. konnten sowieso nicht weiter verbessert werden, auch die Texte und Bebilderung blieben bis auf einzelne Korrektur so, wie sie dort erarbeitet waren. Teils waren auch technische Voraussetzungen während der Begegnungswoche nicht gegeben - dies gilt insbesondere für die Wiedergabe der aufgezeichneten Chansons - Das, was nach der Begegnung zu leisten war, beschränkte sich weitgehend auf die ästhetisch-technische Darbietung und nutzerfreundliche Verlinkung. Sie können sich selbst ein Urteil bilden, indem Sie die zuerst fertiggestellte Internetseite selbst ansehen unter: <http://www.comenius.hvk-gymnasium.de/>, für welche die Chansons noch nicht verarbeitet werden konnten. Die weitergehend bearbeitete zweisprachige CD-ROM „Maulwurf-Buddel / Taupe là“ kann bestellt werden¹, sie enthält hingegen zusätzlich die erarbeiteten und vorgetragenen Chansons, Worterklärungen und wenige Bilder mehr.

¹ Bestellungen an: Cité scolaire, Madame C. Bats, 75, Av. Cavignac; F – 46300 Gourdon oder per e-Mail: 0460013p@ac-toulouse.fr Die anregende, zweisprachige CD-ROM kostet 6 € plus Portokosten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich der Aufwand für diese Begegnungen nicht nur von den schon genannten Produkten her gelohnt hat, sondern auch vom Ertrag am Sprachkenntnissen und Landeskunde, welche die Schüler/innen mit genommen haben.

Für eine themenzentrierte pädagogische Zusammenarbeit während einer Begegnung sind entsprechende Arbeitsbedingungen unerlässlich. Einmal gehört selbstverständlich dazu, dass die Gesamtgruppe, d.h. alle teilnehmenden deutschen und französischen Schüler/innen ausreichend Arbeitszeit für eine gemeinsame Arbeit haben. Dann müssen entsprechende Räumlichkeiten zur Verfügung stehen, die ein konzentriertes Arbeiten erlaubt, und in denen möglichst die Arbeits- und Informationsmaterialien liegen bleiben können, die für die Weiterarbeit gebracht werden. Wenn dies nicht möglich ist, bringen Material- bzw. Themenkisten eine Hilfe, in denen nach inhaltlichen Kriterien die entsprechenden Dinge zusammen weggeräumt und gelagert werden können. Hier sollte auch das Programm und andere wichtige Informationen hängen, so dass sich jeder Teilnehmer bei Unklarheiten sofort informieren kann.

Zu den Arbeitsbedingungen zählen wir auch eine adäquate Arbeitsausstattung der Räume. Bei zweisprachigen Gruppen sollten immer gute einschlägige Lexika zur Verfügung stehen. Themenbezogene Informationsmaterialien möglichst in beiden Sprachen sind haben sich als hilfreich erwiesen. Für Arbeiten, bei denen es um zu erstellende Materialien aus Papier geht, sind natürlich Stifte, Scheren, Kleber wichtig. Dies kann jede Gruppe auch mitbringen. Ein Kopierer ist oft vorhanden, jedoch sollte vorher sicher gestellt sein, dass er und wie er von der Gruppe benutzt werden darf.

Je nach Arbeit und zu erarbeitendem *Produkt** kann eine adäquate Arbeitsausstattung sehr anspruchsvoll sein. Soll z.B. *eine CD-ROM** oder ein *Internetpräsentation** entstehen, so müssen vernetzte Computer in ausreichender Anzahl vorhanden sein. Weiter werden dann z.B. auch mindestens ein Scanner benötigt, CD-ROM Laufwerke können hilfreich sein. Ein CD-Brenner muss nicht unbedingt sein, hilft aber dabei, dass die Partner den Arbeitstand, das fertige Produkt gleich mitnehmen können.

Unserer Erfahrung nach ist ein Computer für ein Schülertandem optimal; sind es weniger, so muss die zu leistende Arbeit sorgfältig vorgeplant und abgesprochen werden. Die Erstellung eines Textes dauert erfahrungsgemäß sehr lange, deshalb sollte die Erstellung dann vorher auf Papier erfolgen, so dass dann „nur“ der fertige Text einzutippen ist.

Schlussfolgerungen

Wozu Pädagogik des Austauschs: Standpunkt einer Entwicklungspsychologin¹

Alexandra Schleyer-Lindenmann²

Mit der Einführung eines obligatorischen Fremdsprachenunterrichtes in der Grundschule wird das Prinzip einer einzigen Muttersprache, die als die "natürliche" angesehen wird, bei Kleinkindern aufgegeben³. Akzeptiert man damit auch die Tatsache, dass heute jedes Erlernen einer Fremdsprache von einer quasi gleichzeitigen "richtigen" Übung mit derselben ausgeht, so beinhaltet diese Entscheidung (implizit) bereits die extraterritoriale Erfahrung, eine Fremdheitserfahrung. Die Frage eines Aufenthaltes im anderen Land und somit des Kontaktes mit "den Anderen" stellt sich also heute früher. Was sagt dazu die Entwicklungspsychologie?

Austausch ist für unsere Entwicklung erforderlich

Auf der Ebene der interindividuellen Beziehungen setzt ein Austausch die Anwesenheit von mindestens zwei "Parteien" (seien es zwei Personen, eine Person und eine Gruppe, zwei Gruppen usw.) voraus. Deren Kontakt muss nicht direkt sein; er kann über andere Medien als das gesprochene Wort (Brieffreundschaft o.ä.) gehen. Im Idealfall ist der Austausch kontinuierlich, d.h. über eine Zeit fortgesetzt. Dieses Phänomen wird bereits ab der Geburt (und sogar vorher) in den Beziehungen zwischen Säugling und Bezugsperson (zumeist seine Mutter) beobachtet. Das Besondere an dieser Beziehung sind die Empathie und die Bemühungen von beiden Seiten, der Wunsch nach Übereinstimmung mit dem Ausdruck des Anderen. Man spricht hier auch von Intersubjektivität und dann später von affektiver Einigkeit – einer Beziehungsart, die dem kleinen Menschen ermöglicht, die ihm zur Verfügung stehenden Kommunikationsfähigkeiten zu benutzen und zu entwickeln. Dank diesen ersten Austausch Erfahrungen und deren Kontinuität kann das Kleinkind in Wechselwirkung mit den Personen seines Umfeldes nach und nach seine Persönlichkeit aufbauen. Ich komme darauf zurück.

Beide Personen (nehmen wir diesen Fall an) bewegen sich aber nicht in einem bedeutungslosen Umfeld. Sie agieren in einem kulturellen Zusammenhang – die Kultur vermittelt zwischen den Personen. Warum? Der Erwachsene verhält sich dem Kind gegenüber nicht "irgendwie" oder "ganz nach eigenem Dünken"; er verhält sich diesem Kind gegenüber, wie er selbst gelernt hat, wie man sich einem Kind gegenüber verhält, d. h. nach den Regeln, die seiner Kultur eigenen sind. Er gibt ihm nur eine bestimmte Nahrung, er erwartet von ihm Gehorsam oder Selbständigkeit usw. Da er diese Regeln, die von vielen Anderen (seiner Gruppe) mit ihm geteilt werden, selbst in seiner Kindheit gelernt und sie verinnerlicht hat und er in der Regel auch wenig Kontakt zu Personen anderer Kulturen gehabt haben wird, die – möglicherweise – ein Nachdenken über das Wesen von Kultur und wie sie uns prägt, angestoßen hätten, wird er sie nicht in Frage stellen. Die Kultur, obwohl vom Menschen erzeugt, erscheint ihm ganz "natürlich".

Die Begegnung mit Sprachen während der Kindheit und der Jugend

Die Sprache – und dies ist wichtig zum Verständnis des nachfolgenden Textes – kann als eines der wichtigsten Werkzeuge zur Weitergabe der Kultur betrachtet werden. Ihre Funktion ist nicht nur das Benennen und Bezeichnen von Gegenständen zu ermöglichen (deutende Funktion), sondern auch deren Eigenschaften zu beschreiben (konnotative Funktion) und interindividuelle Beziehungen zu regeln. In manchen Sprachen gibt es zum Beispiel keine Unterscheidung zwischen "Sie" und "Du". Im übrigen unterscheiden die Sprachen i.d.R. kulturelle Gruppen voneinander.

Im Verlaufe der kindlichen Entwicklung verbinden sich zwei Komponenten / Prozesse sehr eng im Individuum: Seine Enkulturation (die von der Sozialisation zu unterscheiden ist) und seine Identitätsentwicklung. Selbst wenn das Wort „Identität“ nicht ganz zutrifft (man besitzt niemals EINE Identität, die sich nicht verändern, weiterentwickeln wird,) so wird es verwendet um die wesentlichen Aspekte der

¹ Aus dem Französischen, Originalbeitrag siehe. Alix / Kodron 2002, S.81-84.

² Ich danke Michel Piolat für seine Mitarbeit an der Ausarbeitung dieses Textes.

³ Faktisch war dies durch die zahlreichen Kinder anderer Muttersprache schon länger in Frage gestellt und ad absurdum geführt! Wir lassen dies auch hier außer Acht.

Person, des Individuums zu bezeichnen: Identität = Kontinuität, Einheit, Einzigartigkeit... Die Identität wird, aus der Sicht einer Person durch zwei Prozesse erworben, einmal durch Identifikation, ich erkenne mich als ähnlich zum Anderen und andererseits die Erkenntnis, dass ich mich gleichzeitig vom Anderen in Selbstdifferenzierung unterscheidet, im Französischen „identification“ genannt.

Mit dem Eintritt in Kindergarten und Grundschule tritt für das Kind ein Veränderungsprozess in seinem Verhalten und in seinen Denkstrukturen ein, weil es in ein anderes kulturelles Modell eintritt, in dem unterschiedliche Verhaltensweisen gelten, als es bislang kennt. Dabei muss man aber bedenken, dass diese gravierende Veränderung im Leben eines Kindes, diese schulische Akkulturation, im Regelfalle voll von den Eltern unterstützt wird (d.h. sie unterstützen ein Verhalten des Kindes, das sich an den Erwartungen der Kindergärtnerin, der Lehrkraft orientiert,) und diese sich deshalb in einer gewissen Kontinuität entwickelt.

Im Kindergartenalter (zwischen 3 und 6 Jahren), und dies ist sehr neu, findet man immer mehr Einrichtungen, welche die Begegnung mit einer anderen als der nationalen Sprache und das spielerische Erlernen derselben anbieten. Lange wurde dies – irrtümlicher Weise – als zu große kognitive Belastung für die Kinder betrachtet; heute wird die Begegnung mit fremden Sprachen im Gegenteil als sehr vorteilhaft für Kinder angesehen. Das Kind hat nämlich viel früher mit dem Erlernen der Sprache begonnen (und spricht aktiv ab dem Alter von ca. 2 Jahren). Das Kleinkindalter ist eine sehr günstige Zeit, um sich mit einer anderen Sprache vertraut zu machen. Ob im Umfeld einer zweisprachigen Familie oder im schulischen Kontext, die Befürchtung, dass "das Kind keine der beiden Sprachen richtig erlernt", ist völlig unbegründet. Man kann das anhaltende Sprachbad in seiner Erstsprache nicht vergleichen mit dem den wenigen Begegnungen mit einer anderen Sprache, zumal, wenn der Unterricht nur wenige Stunden pro Woche umfasst.

Was sind nun die Vorteile der Begegnung mit einer anderen Sprache und des Erlernens dieser Sprache?

Im Kindesalter:

Die Tatsache, dass man:

- mehrere Bezeichnungen für einen einzigen Gegenstand kennt,
- seine Gefühle auf verschiedene Arten ausdrücken kann;
- das Bewusstsein der Vielfalt der Bezeichnungen (aber auch der Konnotationen) und
- nicht einen einzigen "richtigen" Namen für einen Gegenstand gibt.

Dies trifft noch viel mehr auf die uns umgebende Wirklichkeit zu, von der jeder seine eigene Sicht hat. Es handelt sich also um einen Dezentrierungsprozess, um die Möglichkeit, die eigene Perspektive zu verändern. Eine solche frühe Erfahrung begünstigt die soziale Anpassung.

Im Jugendalter:

- In dieser Zeit erwirbt der Jugendliche eine neue Art zu urteilen (die abstrakte Logik, das hypothetisch-deduktive Denken). Diese ermöglichen den Vergleich mit Anderen unter Berücksichtigung mehrerer vergleichender Dimensionen. Eine solche Fähigkeit kann durch die Begegnung mit Sprachen und durch interkulturellen Austausch nur gefördert werden, wenn diese in einer sicheren Umgebung stattfinden (vgl.: Austausch und Begegnung von Anfang an), die Möglichkeit enthält sich „wirklich“ in einer hypothetischen Zukunft vorzustellen und das Ganze unter Einbeziehung der persönlichen Zeit, seiner Vergangenheit, seiner Gegenwart, seiner Zukunft.
- In dieser Zeit verändert sich auch die Art der Beziehung zu den Eltern. Die Eltern behalten zwar eine wichtige Rolle, dienen aber nicht mehr systematisch als Puffer zwischen ihrem heranwachsenden Kind und dessen Umfeld; sie sind nicht mehr die absoluten "Sinnggeber" und "Deuter". Der Jugendliche, der vorher gelernt hat, dass ein und dieselbe Situation verschiedene Bedeutungen haben kann, wird in seiner Suche nach dem Sinn mehrere Alternativen zur Verfügung haben und wird weniger "orientierungslos" werden.
- Darüber hinaus birgt die Begegnung mit einer anderen Sprache immer in sich die Begegnung und den Austausch mit einer anderen Kultur, häufig auch die Extraterritorialität, die Reise in eine andere Gegend oder ein anderes Land. Solche Reisen gehören generell zum Programm der Sekundarstufe und finden heutzutage langsam auch einen Platz in der Grundschule.

Voraussetzungen und Nutzen von interkultureller Begegnung und Austausch

Damit ein (interkultureller oder anderer) Austausch auch gelingt, muss man den Kontext optimal gestalten. Tatsächlich reicht das einfache Zusammenbringen von Personen oder Gruppen verschiedener kultureller Herkunft zur Förderung der interkulturellen Kommunikation und der gegenseitigen Achtung nicht aus. Im Gegenteil fördert der Kontakt von (zumeist schulischen) Gruppen leicht das Auftreten von psychologischen Mechanismen, die von der Sozialpsychologie gut untersucht wurden: Das Zusammengehörigkeitsgefühl einer Gruppe, das uns nicht immer bewusst ist, wird durch deren Kontakt mit einer anderen Gruppe reaktiviert. Wie nachgewiesen wurde, fühlen sich die „Franzosen“ nach der Begegnung mit den „Deutschen“ viel „französischer“ als vorher (Einheimische“ und „Fremde“ in Frankfurt a.M. und Marseille 2002b, S. 77-86).

Das Zusammengehörigkeitsgefühl einer Gruppe erzeugt folgende Phänomene:

- Man nimmt gewöhnlich die eigene Gruppe als heterogener wahr und die andere Gruppe als homogener und sieht damit immer mehr Unterschiede innerhalb der eigenen Gruppe als in der anderen Gruppe.
- Dennoch fühlt man sich der eigenen Gruppe ähnlicher und von der anderen Gruppe unterschiedlicher; man betont sowohl die Ähnlichkeiten in der eigenen Gruppe als auch die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen.
- Man überbewertet die eigene Gruppe im Vergleich zu der anderen Gruppe und ist deshalb der anderen Gruppe gegenüber misstrauisch.

Das Zusammenwirken dieser drei Phänomene erzeugt negative Stereotype der anderen Gruppe gegenüber. Solche Phänomene verstärken sich noch, wenn die Beziehungen zwischen den Gruppen asymmetrisch sind, zum Beispiel wenn eine Gruppe die andere dominiert. Diejenigen, die in interkulturellem Kontext agieren, müssen sich dieser weitgehend unbewusst ablaufenden Phänomene bewusst sein. Die Schule und andere Institutionen, die Kinder unterschiedlicher kultureller und sprachlicher Herkunft betreuen, sind Orte, an denen verhindert werden kann, dass sich solche Prozesse der gegenseitigen Ausgrenzung erzeugen bzw. sich naturwüchsig entfalten.

Über einschlägige pädagogische Maßnahmen hinaus kann man bestimmte Voraussetzungen aufzählen, die den Kontakt zwischen Kindern unterschiedlicher Herkunft positiv beeinflussen können (Schleyer-Lindenmann 1997). In den Augen der Kinder müssen aber zuallererst die Erwachsenen überzeugte und überzeugende Befürworter des Wertes eines interkulturellen Kontaktes sein. Dies ist zwar häufig der Fall bei den Lehrkräften, kann aber manchmal nicht nur bei Eltern und anderen Erwachsenen der häuslichen Umgebung auf Widerstand stoßen.

In der Beziehung zu Kindern verlangt die Praxis eine subtile Dialektik, die selbstverständlich nicht in jedem Alter dieselbe Form annimmt. Man kann vorhandene Unterschiede nicht verschweigen, die jedermann sieht und die Kinder als erste. Ihre Neugier und ihr Wissensdurst sind nicht geringer bezüglich dieser Unterschiede als bezüglich anderer Fragen, die sie in der Schule zu stellen aufgefordert werden. Kinder sind, ohne es zu wissen, auch kleine Anthropologen; sie haben schon ihre Vorstellungen über Franzosen, Deutsche, Weiße, Schwarze, über die Persönlichkeit der einen und anderen, über deren Lebensart; sie haben Ideen, Überzeugungen, Befürchtungen, bei denen man manchmal merkt, dass sie den Boden für spätere Ausgrenzungsverhaltensmuster darstellen.

Man muss diesen Vorstellungen die Möglichkeit geben, zum Ausdruck zu kommen, einem bewusst zu machen, dass alles, was ein Kind im Alltag macht, teilweise von der Kultur bestimmt wird, in der es lebt, zu zeigen, dass jede Kultur für sie geeignete und funktionierende Handlungsweisen erfunden hat und sowohl die Unterschiede als auch die Ähnlichkeiten zwischen Gruppen von Menschen und zwischen Individuen hervorzuheben. Man könnte eine ellenlange Liste von Zielen und pädagogischen Handlungsweisen aufzählen, die es zu entwickeln gilt, damit in den Köpfen der Kinder nicht falsche Ideen entstehen, die eines Tages weh tun können. Man muss also die Unterschiede anerkennen, aber auch den Kindern die Mittel geben, sie zu begreifen und zu schätzen. Dies setzt zum Beispiel eine minimale Kenntnis der wirklichen (nicht nur folkloristischen oder erfundenen!) Familienkultur der einzelnen Kinder voraus.

Der andere Teil der Dialektik, der in der Praxis viel Fingerspitzengefühl verlangt, besteht darin, der sozialen oder kulturellen Identität des Kindes nicht den Vorrang über seiner persönlichen Identität zu geben. Mit anderen Worten, damit sich die oben erwähnte soziale Klassifizierung nach Gruppenzugehörigkeit nicht zum Nachteil der Kommunikation zwischen Individuen auswirkt, muss sich jedes Kind, jeder Jugendliche in seinen eigenen Augen wie in den Augen der Anderen in seiner eigenen Individualität angenommen fühlen. Die soziale Identität, die manchmal sehr nützlich ist, kann zeitweise störend wirken. Alle psychologischen Untersuchungen zeigen, dass wir uns einer Gruppe gegenüber nicht immer so verhalten, wie gegenüber Einzelpersonen dieser gleichen Gruppe, sobald wir sie persönlich kennen. Dies gilt auch für Kinder und Jugendliche untereinander. Unter bestimmten Bedingungen, insbesondere wenn Gleichberechtigung zwischen den Partnern besteht, kann sich Austausch und ein interkulturelles Umfeld auf die Entwicklung des Kindes sehr positiv auswirken!

Die Vorteile der frühen Begegnung mit dem Fremden

Zusammenfassend können Vorteile auf drei Gebieten erwartet werden:

- Erstens kann alles, was den Kindern eine genaue und aufgewertete Sicht ihrer selbst und ihrer Partner verleiht, ihnen nur helfen, ohne Umwege ihr eigenes Verhalten und ihre Gefühle sowie die Anderer zu verstehen. Es handelt sich hierbei um ein wichtiges vorbeugendes Mittel. Dieser Ansatz macht es ihnen auch möglich, eine differenzierte und integrierte persönliche und soziale Identität zu entwickeln. Unter diesem Gesichtspunkt ist ein interkulturelles Umfeld bereichernd und ermöglicht es Kindern, die Welt besser zu begreifen, so wie sie ist und nicht nur über von Stereotypen (inklusive Autostereotypen) erzeugte Erscheinungen und soziale Zuordnung.
- Zweitens bereichert und fördert ein interkulturelles Umfeld die Entwicklung sozialer und kommunikativer Kompetenzen (über sprachliche Fertigkeiten hinaus). Darunter versteht man die Fähigkeit, eine Beziehung einzugehen und sich ungewöhnlichen bzw. unvorhergesehenen sozialen Situationen anzupassen. Die "Reise" (wirklich oder fiktiv) in das interkulturelle Umfeld konfrontiert einen mit der Vielfalt sozialer Zusammenhänge und deren Anforderungen und lehrt einen, adäquater zu reagieren. Ohne Befangenheit in einer fremden Umgebung oder mit fremden Personen agieren zu können, will gelernt sein und ist ein positiver Faktor sozialer Anpassung.
- Drittens und letztens stellt ein interkulturelles Umfeld einen Kontext dar, der sich auf die Entwicklung als Bürger in Staat und Gesellschaft, im Französischen mit „citoyenneté“ bezeichnet, günstig auswirkt. Dieser Ausdruck hat viele Deutungen, wir möchten aber hier besonders die volle und gleichberechtigte Teilnahme am gesellschaftlichen und politischen Leben im nahen Umfeld (Stadtteil und Gemeinde) betonen. Ein interkulturelles Umfeld erleben, heißt auch oft "ausgehen", sich mit dem Nachbarn austauschen, zusammen mit anderen Lehrkräften und Eltern ein Projekt für die Schule entwickeln, kurz, aktiv sein und Verantwortung im Alltagsleben übernehmen. Sehr häufig erzeugen solche Austauschmöglichkeiten – bei denen letzten Endes Kultur bzw. interkultureller Austausch als Vorwand zur Knüpfung einer sozialen Bindung dient – feste interindividuelle Verbindungen, das Erleben einer neuen Solidarität und manchmal einer neuen Stadtkultur.

Abschließend muss man unter Berücksichtigung der Entwicklung moderner Gesellschaften wissen, dass unsere Kinder in einer pluralistischen Gesellschaft aufwachsen, deren Individuen mehrere kulturelle Bezugssysteme besitzen, die sich nicht gegenseitig ausschließen. Sich für die Dynamik des Austausches und des interkulturellen Umfeldes zu interessieren und dazu beizutragen, muss für die Gesellschaft eine vorrangige Aufgabe sein. Es könnte sich dann eine wichtige Änderung in der Perspektive ergeben: Kultur würde nicht länger erlernt, hingenommen, als Korsett erlebt. Wir wären nicht länger einfach deren Produkte, sondern erlebten uns stärker auch als Hersteller und Darsteller.

Austausch: Worauf kommt es an?

Empfehlungen für Schule und Lehrerbildung

Christian Alix; Christoph Kodron

Aus den geschilderten Projektbeispielen ergibt sich eine Fülle von Fragen und Anmerkungen, die solche Projekte hervorrufen. Da es sich jedoch um eine begrenzte Anzahl von Beobachtungen handelt, auch wenn sie sich über einen langen Zeitraum von 20 Jahre erstrecken, möchten wir unsere Überlegungen mit den Schlussfolgerungen eines internen Berichts des Deutsch-französischen Jugendwerks in Beziehung setzen, der auf einer systematischen Auswertung aller Berichte über Schulaustauschprogramme des Jahres 97-98 beruht.¹

Die Schule als Handlungsrahmen

Heute muss die Schule mehr denn je als organisatorische Einheit begriffen werden, die sowohl für den Unterricht im herkömmlichen Sinn als auch für die erzieherischen und pädagogischen Angebote und Aktivitäten für die Schüler/innen "außerhalb" verantwortlich ist. Mit anderen Worten muss die Schule in ihrem Schulprofil bzw. Schulprogramm eine globale und langfristige Perspektive erarbeiten, insbesondere bei fachübergreifenden Themen: "Im Rahmen der allgemeinen Bildung bestehen die Austauschprogramme immer seltener aus Klassenbegegnungen und immer öfter aus Schulbegegnungen" (DFJW-Bericht). Selbst wenn es dafür viel nüchternere Gründe geben mag (Schwierigkeiten, genügend Schüler/innen zu finden und von daher die Notwendigkeit, zusammenzulegen), ist der "Austausch" immer weniger auf eine Gruppe bzw. isolierte Individuen begrenzt und wird immer mehr zur Sache der Schule als Ganzes. Dies wird deutlich anhand der hier dargestellten Projekte, bei denen man im Lauf der Jahre sieht, wie die deutsch-französische Zusammenarbeit innerhalb der Schule immer mehr an Bedeutung gewinnt, weil fachfremde Lehrkräfte mit einbezogen werden und es innerhalb der Teams eine ständige Erneuerung gibt und weil die zwischenschulische Kooperation in Verbindung mit dem Schulprofil und den Leitzielen der gesamten Schule steht (vgl. das Projektbeispiel „Schule als Integrationsraum - Marseille-Frankfurt“). Es wird gelegentlich möglich, eine allgemeinbildende Schule und eine Berufsschule im Rahmen eines Jahresprojekts miteinander zu verbinden und schließlich ja sogar eine trilaterale Zusammenarbeit daraus zu entwickeln: aus den Partnerschaften zwischen Frankfurt und Marseille und Frankfurt und Birmingham wird nach einigen Jahren ein Trio Frankfurt-Marseille-Birmingham. In dem Fall wird deutlich, dass sich die Frage einer Kooperationspolitik für die ganze Schule stellt.

In diesem Zusammenhang beleben neuere Entwicklungen, z.B. die Entstehung eines europäischen Bildungsraumes, die Erweiterung der EU, die Mobilitäts- und Migrationsfragen, usw. die Diskussionen über Sinn und Zweck pädagogischer Austauschaktivitäten und werfen erneut die Frage nach dem Platz der bilateralen Projekte, an erster Stelle die deutsch-französische Zusammenarbeit, und ihre Verbindung mit europäischen Programmen (beispielsweise Comenius), wie im Bericht betont wird. Dadurch entsteht die Notwendigkeit, ja der Zwang solche Aktionen besser miteinander zu koordinieren, manchmal sogar zu einem komplexeren Projekt zusammen zulegen, zumal die Finanzierung sehr bescheiden und auf gewisse Bereiche beschränkt ist (zum Beispiel auf die Vorbereitung des Kooperationsprojektes, ohne die Aufenthaltskosten der Schüler zu beinhalten). Dennoch ist man vielfach noch weit davon entfernt, diese Aktivitäten als Ganzes zu konzipieren und einem bewusst globalen Bildungswillen zuzuordnen. Solche Aktivitäten werden jedoch in Zukunft keinen sicheren Bestand haben, wenn man ihnen keinen konkreten Platz im Schulprogramm zuweist. Weder das Bewusstsein und die Beteuerung ihres pädagogischen Mehrwertes, bis hin zu Ansätzen der Qualitätsverbesserung durch Austausch (Jacobi 1998, Luszynski 2003) noch ihre Originalität werden allein ihre dauerhafte Verankerung im Schulalltag sichern. Dazu bedarf es des klaren Willens aller Beteiligten auf allen Ebenen, vor allem aber auf der bildungspolitischen.

¹ Bericht mit dem Titel: "Beobachtungen zu den deutsch-französischen Austauschprogrammen in allgemeinbildenden Schulen – Schuljahr 1997/98" – Paris, 9.9.1998, Conny Reuter. (Die bei Bezuschussung vorgeschriebenen Berichte sind nach Meinung des Berichtsverfassers unterschiedlich in Qualität und Aussagekraft, geben jedoch wertvolle Hinweise auf Tendenzen). Die seitdem in Deutschland auf Länder- und in Frankreich auf Akademieebene ausgewerteten Berichte bestätigen die damals beobachteten Tendenzen.

Zeitliche Organisation: Konzept für ein Fortschreiten von Angeboten und Aktivitäten

Geht man von der Schule als Aktionsrahmen zur Gestaltung und Planung von Aktivitäten aus, die einer Austausch- und Begegnungspädagogik entstammen und nicht lediglich sprachliche Zwecke haben, so stellt sich die Frage nach einer zeitlichen Organisation, einem Curriculum, einem Fortschreiten. In den beschriebenen Projekten wurde gezeigt, dass Austauschprogramme von der Grundschule bis zum Abitur und auch in Berufs- und Fachschulen stattfinden. Im Gegensatz zu dem, was man im Allgemeinen damit verbindet, heißt es unvermeidlich, dass Ziele, Arbeitsmethoden, Aktivitäten, Themen und vor allem Lehrkräfte und Partner nicht gleich bleiben können. Solche Aktivitäten werden zukünftig nicht allein vom guten Willen einiger Lehrkräfte abhängen und nicht lediglich unter Jugendlichen (mehrheitlich zwischen 14 und 16 Jahren) stattfinden.

Daraus folgt auch, dass diejenigen, die zum ersten Mal einen Austausch planen (vgl. *Planung / Programmgestaltung**), sich über frühere Erfahrungen ihrer Schüler/innen auf dem Gebiet informieren müssen, denn diese sind nicht mehr unbedingt Neulinge sondern können bereits einen reichen Erfahrungsschatz haben.

Für die Schule als Ganzes (im Sinne von Schulautonomie, Schulprogramm) stellt sich die Frage nach der Definition eines Curriculums für Schüler, das deren gesamten Bildungsweg berücksichtigt. Dieser reicht heute von den Ausflügen im Kindergarten und in der Grundschule über die Museumsbesuche, die Schullandheimaufenthalte, in denen die Schüler/innen erste Erfahrungen im Gruppenleben sammeln, wo viele zum ersten Mal den Schoß der Familie verlassen und auswärts übernachten (vgl. Austausch von Anfang an, Nevers-Koblenz), bis hin zur Übernahme größerer Verantwortung entsprechend dem Alter und dem, was ein Schüler tatsächlich selbstverantwortlich übernehmen und ausführen kann. Eine Sekundarstufenklasse kann sehr wohl die Vorbereitung eines Austausches, der Transportfragen und mancher Teile des Besuchsprogramms und des Programms für die gemeinsamen Arbeiten übernehmen.

Wir haben zwar auch festgestellt, dass die Vorannahmen und -erfahrung im Hinterkopf mancher Lehrkräfte über das, was man von Schüler/innen erwarten kann, eine einschränkende Rolle spielt. Wir haben dennoch nicht den Eindruck gewonnen, dass es sich wirklich einschränkend auf das umfassende und bewusste Konzept zur Ausschöpfung des Bildungspotenzial im Rahmen eines Austausches auswirkt, so groß die Unterschiede im Einzelnen auch sein mögen¹. Leider scheinen die Sorgen der Lehrer/innen jedoch eher den Terminfragen, in der Handhabung der außerschulischen Aktivitäten ("Austausch", Ausflüge, Betriebspraktikum, usw.), den daraus resultierenden gegenseitigen Störungen und der Desorganisation des "normalen" Schulrhythmus zu gelten, als der Frage nach einer möglichen Verknüpfung zwischen diesen Aktivitäten und ihrer impliziten gemeinsamen "Philosophie" für ein umfassendes Lernen.

Basis des Projektes: Integration von Lehrkräften aus allen Fächern

Wenn sich die Schule eine solche Vision aneignet (vgl. zum Beispiel Kodron /Kubina / Kuhley, S. 14f), kann das Projekt selbstverständlich nur mit Hilfe der Fremdsprachenlehrer gelingen, wobei dessen Ziele nicht nur mit ihrem Unterricht verbunden sind. Es wird grundsätzlich kein Fach ausgeschlossen. Am Beispiel des Projektes Dijon-Frankenberg zeigt sich der Reichtum eines Ansatzes, der keinen Halt bei den herkömmlichen Grenzen der Fächer und des Unterrichts macht und ständig dafür sorgt, dass Arbeitssysteme gestaltet werden, in denen das Angehen eines gleichen Themas unter verschiedenen Perspektiven möglich wird und nach einer Kohärenz, einem Wiederhall, Entsprechungen und Überschneidungen geforscht wird.

Diese "Begegnungen" – wenn man darunter die allgemeine Tatsache verstehen will, dass man an einem Ort zu einer bestimmten Zeit normalerweise getrennte Personen und Gegenstände zusammenbringt, was im übrigen weit über die Begegnung mit "Fremden" hinaus geht – von verschiedenen methodologischen Ansätzen können nicht nur für die Schüler sondern auch für die Lehrkräfte der unterschiedlichsten Fächer sehr fruchtbar sein. Das Beispiel Frankfurt-Marseille zeigt darüber hinaus, dass der Beitrag von *externen*

1 Dies scheint uns der Fall bei den deutschen Lehrkräften der Sekundarstufe zu sein, die mehr Übung mit Ausflügen, mehrtägigen Klassenfahrten, Schullandheimaufenthalten und mit Begleitung ihrer Schüler und somit Verantwortung für sie außerhalb des Schulgeländes haben. Deren Schüler sind ihrerseits auch mehr mit dem Gruppenleben der Klasse in außerschulischen Situationen vertraut.

*Mitwirkenden** entscheidend sein kann, vor allem weil er einen Abstand in der Schüler-Lehrerbeziehung einführen kann und den Einsatz anderer Auffassungsarten der erzieherischen Beziehung ermöglicht (vgl. Schule als Integrationsraum, insbesondere die Auszüge aus dem Tagebuch der Begegnung).

Diese Verfahrensweise fällt jedoch in den Bereich der aktiven Methoden, die unter anderem der Projektpädagogik entliehen sind und „im Feld Austausch nicht angewandt werden“¹. Der DFJW-Bericht betont „dass die Austauschprogramme dennoch das Anwendungsfeld der erworbenen Sprachkenntnisse bleiben und nicht der Ort zum Experimentieren mit neuen pädagogischen Formen oder Methoden zu sein scheinen“. Das heißt also, dass die Dimension der Projektpädagogik – d.h. einer globaleren Vision – in jede Ausbildung zur Austausch- und Begegnungspädagogik unbedingt eingeführt werden muss. Die häufige Anwendung des Ausdrucks „Austauschprojekt“ weist fälschlicherweise darauf hin, als ob es damit bereits eine Projektpädagogik gäbe. Wenn dies aber nicht der Fall ist, muss noch eine umfassende Ausbildungsarbeit geleistet werden, damit dieser Terminus einer pädagogischen Realität, die ihrer Ziele würdig ist, entspricht.

Die Arbeit der Lehrkraft: Neudefinition der Aufgaben und Teamarbeit

Wie im Bericht nachzulesen: „Manche Lehrkräfte – selbst wenn sie die Idee einer Begegnung an einem dritten Ort sehr positiv beurteilen – zögern, wenn es darum geht, rund um die Uhr Schüler zu betreuen und zu beaufsichtigen, bei einem solchem Austauschtyp², der in ihren Augen eine zu hohe Verantwortung beinhaltet.“

Dies zeigt, dass diese Pädagogik teilweise ein anders geartetes Engagement von der Person der Lehrkraft verlangt, mit mehr Einsatz³ als in der herkömmlichen Situation des Fachunterrichts in einer Klasse nach einem bestimmten Zeitplan. Wie wir schon öfters feststellen konnten, setzt diese neue Verantwortung das Vorhandensein und die Anwesenheit eines Teams voraus, das gemeinsam das Projekt trägt und bei den Begegnungen die pädagogische Betreuung und die Aufsicht als Team übernimmt. Unsere dahingehenden Beobachtungen zeigen, dass die Lehrkräfte im guten Funktionieren des pädagogischen Teams, in der gemeinsamen Verantwortlichkeit für die Durchführung der Begegnung auch einen der entscheidenden Erfolgsfaktoren sehen, die diese schwere Aufgabe erträglich machen. Die Tatsache, dass man sich auf die eigenen und „ausländischen“ Kollegen und auf ein klares und durchschaubares Verantwortungssystem (vgl.: *Koordinierungslehrer*) verlassen kann, ist das einzige solide Argument, um das oben erwähnte Zögern zu überwinden. Schüler/innen gegenüber spielt dieser Aspekt eine ebenso wichtige Rolle. Gute Beziehungen zwischen Erwachsenen sind die Grundvoraussetzung für gute Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern und Jugendlichen und stellen einen positiven Bezug für ihre eigenen Beziehungen untereinander dar.

Es muss auch betont werden, dass eine ähnliche Verantwortung bereits in der Organisation und während der Durchführung des Aufenthaltes der Schüler/innen in Familien durchschien, mit allen Vorkehrungen und Maßnahmen zum Schnelleingreifen im „Notfall“. Diese Verantwortung wird unseres Erachtens nur sichtbar bei einer Begegnung an einem dritten Ort, kann aber dafür kollektiv übernommen werden im Rahmen eines Teams und mit Hilfe eines globalen Konzepts, das man besser beherrscht (vgl. Schule als Integrationsraum – eine erweiterte Perspektive: Frankfurt am Main - Marseille-Frankfurt, Analytische Beschreibung: Der Ort / der dritte Ort und *Drittortbegegnung**).

Die Frage nach der zusätzlichen Arbeitsbelastung stellt sich auch in einer anderen Form: da die Lehrkräfte, insbesondere Fremdsprachenlehrer, mit solchen Arbeitsformen oft wenig vertraut sind, muss von vornherein mit einer Verlangsamung des üblichen Arbeitstempes gerechnet werden; man muss neue Ansätze kennen lernen, über sehr materielle Fragen nachdenken, die sich sonst nicht stellten, neue Arbeitsgewohnheiten erlernen (gilt für Lehrkräfte und Schüler). Jede neue Situation setzt eine Anpassungsphase, also zusätzlichen *Zeitaufwand**, voraus.

¹ Vgl. o.a. Bericht

² Gemeint sind insbesondere Drittortbegegnungen, aber auch Schüleraustausch mit konkreten Arbeitsvorhaben.

³ Diese Frage nach der Einbeziehung der Individuen in eine solche Arbeit ist von zentraler Bedeutung. Bezeichnenderweise kann man bei den Besprechungen zwischen Lehrkräften zum Zeitpunkt der Auswahl eines Arbeitsthemas als Grundlage für den Austausch von Unterlagen und Produktionen feststellen, dass diese ihre berufliche und außerberufliche Erfahrung als Lehrkraft bzw. Pädagoge bemühen. Jener Lehrer, sehr aktiv im Theaterbereich und an seiner Schule für eine Theater-AG verantwortlich, schlägt die Integration einer Theaterarbeit in das Projekt vor; jener andere, der sich für Video interessiert, meint, die Einbeziehung von Videofilmen sei zweckmäßig. Ein letzter, der einige Erfahrung über Projektunterricht besitzt, macht Vorschläge in diese Richtung.

Außerdem stellt die Einbeziehung der "Mutter"-Sprache und –Kultur eine neue Perspektive für die "Fremd"-Sprachen- und –Kulturlehrer dar und umgekehrt die Integration einer "fremden" Perspektive in die "nationalen" Fächer, an erster Stelle das der Muttersprache; somit wird der normale Bezugs- und Arbeitsrahmen auf den Kopf gestellt. Zusammenfassend verlangt ein solcher Ansatz zu Beginn einen hohen Zeitaufwand, der aber später abnimmt, je vertrauter gewisse Arbeitsformen werden, die im übrigen auf andere Gebiete übertragbar sind. An dieser Stelle setzt die Frage nach einer systematischen Bildung zur Austausch- und Begegnungspädagogik an, so wie sie vom DFJW praktiziert wird.¹

Der Beitrag der Schüler: Aufwertung von Kompetenzen

Je enger die Schüler/innen einbezogen und je besser sie mobilisiert werden, desto besser laufen die Projekte und Arbeiten. Ihre Kompetenzen mögen sehr unterschiedlich sein – gute Fotos machen (für die Dokumentation), Videofilme drehen, eine Straßenkarte richtig lesen können, den Sinn für Organisation oder gewisse Talente für Gruppenleitung haben oder sich um die Musik für einen Tanzabend kümmern, wobei die verschiedenen Geschmäcker innerhalb der binationalen Gruppe berücksichtigt werden –, es geht aber vor allem darum, dass sie anerkannt und aufgewertet werden. Selbstverständlich gibt es Kompetenzen, die in direkterem Zusammenhang mit dem Schulunterricht und mit manchen Fächern verbunden (Kenntnisse in Biologie, in Naturwissenschaften, in Fremdsprachen usw.) und auch deshalb sehr nützlich sind.

Die Schwierigkeit entsteht jedoch dadurch, dass die Unterteilung in Fächer und die Lern- und Bewertungsformen an der Schule als Institution leider häufig verhindern, dass die bei einem Schüler tatsächlich vorhandenen Ressourcen überhaupt identifiziert werden. Hier bieten Austauschaktivitäten eine hervorragende Möglichkeit, diese zu entdecken. Die konkrete Handlung in einer bestimmten Situation, ob kollektiv oder individuell, löst oft unerwartete Verhaltensweisen aus und setzt bei den Lehrer/innen und bei den betreffenden Schüler/innen oft selbst ungeahnte Potenziale frei.

Deshalb muss die vorbereitende Arbeit der Lehrkräfte dieses Phänomen ganz besonders beachten und die Schüler/innen soweit wie möglich auf allen Ebenen und unter verschiedenen Formen einbeziehen (was können sie innerhalb der Organisation übernehmen? Wie kann man sie dazu bringen, Themen zu formulieren, die sie interessieren und gleichzeitig für das, was Andere interessiert, empfänglich zu bleiben? Welche Formen bevorzugen sie für die Kommunikation?) und "das Unvorhersehbare einkalkulieren", indem das Programm noch Änderungen zulässt². Auf einer solchen Öffnung basiert das größte Lernpotenzial für die Schüler/innen, da sie vielseitige Ansatzmethoden und vielfache Handlungs- und Wesensarten ermöglicht, und für die Lehrer, die ihre Schüler/innen mit neuem Blick betrachten, wenn sie sie nicht sogar unerwartet neu entdecken.

Vorschläge / Ausbildungselemente

Alles Vorangegangene wäre zweifelsfrei unvollständig, wenn wir nicht eine Reihe von Empfehlungen und Vorschlägen zur Ausbildung der Lehrkräfte und Schulleiter hinzufügen würden. Klar ist, dass die neuen angerissenen Perspektiven – die Schule als Gesamtraum der pädagogischen Handlung mit relativer Autonomie sowie Austausch und Begegnung aus der Perspektive des Schülers und dessen, was er kann, konzipieren und mit den Kollegen/innen in- und außerhalb der Schule zusammenarbeiten – nach Vorbereitung, Überlegung und Ermutigung der Mitwirkenden verlangen.

Bei jeder Aktion, die die Schule als Ganzes betrifft, spielt die Schulleitung eine wesentliche Rolle. Im Lauf der Projekte, die wir betreut haben, ist uns die Schlüsselrolle der Schulleitung und ihr positiver bzw. negativer Einfluss oft aufgefallen. In seltenen Fällen konnten wir beobachten, dass diese Handlungsweise

1 Vgl.: Colin / Hess / Weigand 1996

2 Hier wäre es vermutlich zweckmäßig, den Begriff und vor allem die Funktion des "Programms" zu untersuchen, da dieser sozusagen der "Beleg" ist, der dem Bericht beifügt werden muss. Insbesondere spielen die touristischen Ausflüge eine große Rolle im Programm, zumeist aber ohne Beteiligung der Partnerschule! Nach Angaben des Berichterstatters erfolgt dort keine grundlegende pädagogische Arbeit und diese Unternehmungen berücksichtigen weder die Zielgruppe noch den Zweck der Begegnung. Es bestehen ernsthafte Vorschläge, aus der Arbeit am Thema einen Begegnungsort zu machen (beispielsweise Begegnungen zum Kulturerbe, "Villette-Fahrten" nach Paris).

auf eine Ausbildung auf diesem Gebiet zurückzuführen war¹. War das Engagement zugunsten der Austauscharbeit positiv, so konnte es den Ausbildungsmangel durch eine wohlwollende Haltung ausgleichen. Dies erklärt die große Unterschiedlichkeit der Verhaltensweisen, die eher von der Auffassung und dem persönlichen Engagement der Schulleiter abhängen als von einem Können aufgrund einer systematischen Aus- oder Fortbildung auf diesem Gebiet.

Gleichwohl ist es wichtig, eine Fortbildungsmaßnahme innerhalb der Schule einzuplanen, die das gesamte Kollegium sowie die restliche Belegschaft der Schule sowie natürlich auch die Elternschaft einbezieht, damit ein globales Projekt gemeinsam definiert werden kann.²

Dies kann nicht nur durch bloßes Hinzufügen zum Vorhandenen erfolgen. Zu lange hat sich die Grundausbildung der Lehrer auf die Weitergabe von fachbezogenem Wissen und den Unterricht im abgeschlossenen Universum der Klasse konzentriert. Die neue Nachfrage nach Öffnung, die Herausforderungen der Globalisierung, der Aufbau Europas, der Austausch und die Zusammenarbeit in der Wirtschaftswelt verlangen nach neuen Bildungsansätzen. Die Öffnung nach außen erfordert auch neue Formen der Vorbereitung auf diese Aufgaben sowie eine Funktionsweise mit zusammenarbeitenden Netzwerken.

Diese ganzen Fragen gehen weit über den Rahmen einer Austausch- und Begegnungspädagogik hinaus, auch wenn diese sozusagen die privilegierte Metapher einer Erziehung zur Öffnung darstellt. Das heißt, dass der Erfolg dieser Pädagogik und deren dauerhaftes Wirken von deren Integration in eine weiter angelegte Problematik abhängt:

- der Erfolg der Schüler und die Bekämpfung des schulischen Scheiterns, also die Aufwertung des Schülers und die ständige Förderung seiner Möglichkeiten trotz nachteiliger Bedingungen³;
- eine Schule mit größerer Öffnung nach außen, die sich aber auch ihre Autonomie zu bewahren und die Gesellschaft kritisch zu betrachten weiß;
- eine Schule der Toleranz und der Zusammenarbeit⁴, die sich am entstehenden Europäischen Bildungsraum orientiert.

Die Nachfrage nach Fortbildung, die die Lehrerschaft an die Adresse der Austausch- und Begegnungspädagogik formulieren kann, ist deshalb sowohl spezifisch auf dieses Gebiet bezogen als auch allgemeiner. Es ist genauso wichtig, dass bereits existierende Praktiken (beispielsweise Projektpädagogik und kooperative Pädagogik) in den "Austausch" einfließen und dass im Gegenzug durch Austausch anderen von ihm bislang weit entfernten Fächern neue Perspektiven (z.B. Naturwissenschaften) eröffnet werden. Das bedeutet, dass diese Fortbildung nur zum Teil spezifisch sein wird und sich in anderen Fällen die Lehrer/innen woanders holen werden, was sie brauchen. Alles, was zum Beispiel die Techniken der Gruppenmoderation angeht, ist wenig oder gar nicht vorhanden in der Ausbildung des "klassischen" Lehrers, weil dies nicht zu seinem herkömmlichen Wirkungsfeld, der Klasse, gehört. Dagegen bilden solche Techniken die Grundlage anderer Ausbildungen (Moderatoren, Freizeitpädagogen), bei denen das Phänomen der Gruppe und deren Handhabung im Mittelpunkt der Qualifikationen stehen.

Bildungsmaßnahmen, die sich auf die bloße Verbreitung der Information über bestehende Programme (deutsch-französisch, europäisch oder andere) beschränken, so wichtig diese auch in einem Bereich sein mögen, in dem die Schuleinrichtung nur einen Teil der Kosten trägt, können jedoch nicht die schwierigen pädagogischen Fragen beantworten, die sich aus den "Austauschaktivitäten" selbst ergeben.

Ein solcher Ansatz fußt auf einer anderen Konzeption und Philosophie der Ausbildung, in der der Begriff der ständigen Weiterbildung eine zentrale Rolle spielt. Es gibt nicht nur eine Art, sich in einer bestimmten Pädagogik zu schulen, sondern vielmehr Bestandteile dafür und vor allem gibt es der Lehrkraft, der seine Ausbildung in die Hände nimmt und aufgrund seines Wissens, seiner Erfahrungen und seiner Bedürfnisse entscheidet, was für ihn zu einem bestimmten Zeitpunkt geeignet ist⁵. In diesem

1 Vgl. Alix / Bertrand 1994, S. 144-147 das Beispiel "Austauschprojekt, Schulprofil – Standpunkt eines Schulleiters".

2 Vgl. Alix 1996, S. 109-124.

3 Der ADECE Kongress 2000 hat das Thema "Internationale Austauschmaßnahmen und Schulerfolg für alle".

4 Vgl. Byram / Zarate 1996.

5 Vgl.: Zajac / Alix 1996.

Zusammenhang sind Begegnungen vorrangig: Das Praktikum, das Seminar, ob regional, national oder erst recht international, wird zum privilegierten Augenblick, der den Austausch von häufig verstreuten und schwer verfügbaren Erfahrungen und das Knüpfen von Informations- und Netzwerken ermöglicht. Dies gilt umso mehr, wenn ausländische Partner zum Aufbau einer Partnerschaft, zur Vorbereitung oder Auswertung eines Projektes gefunden werden sollen (vgl.: *Partnersuche*¹).

Im übrigen glauben wir, dass ein Bildungskonzept, dessen Ziel es ist, Lehrkräfte und Erwachsene dazu zu bringen, sich für neue Aufgaben zu qualifizieren und sich mit einer Pädagogik mit größerer Risikobereitschaft vertraut zu machen, beinhaltet, dass sie sich selbst mit der Situation des Austauschs, der Entfremdung und der Entzentrierung auseinander setzen muss. Unter diesem Gesichtspunkt stellt der Lehreraustausch eine interessante Formel innerhalb einer ständigen Weiterbildung dar, auch wenn er zahlenmäßig nach wie eine geringe Bedeutung hat. Er müsste viel systematischer mit den Praktiken der Partnerschaft und des Schüleraustauschs verbunden und integriert werden (vgl. Schule als Integrationsraum – eine erweiterte Perspektive Frankfurt am Main - Marseille und den Austausch-aufenthalt einer Frankfurter Lehrerin im Marseiller Partner-College). Außerdem müsste effektiver verbreitet werden, was die bisherigen Austauschmaßnahmen gebracht haben¹.

Vorrangig für solche Bildungsprogramme sind deshalb der Aufbau von Datenbanken, die Sammlung von Erfahrungsberichten (vgl.: *Außendarstellung*²), deren Verbreitung und vor allem das Organisieren von Begegnungen, die den Auf- und Ausbau sowie die Pflege von Netzwerken ermöglichen. Viele Einrichtungen und Vereinigungen arbeiten in diesem Sinn: Das DFJW natürlich, aber auch beispielsweise die französische Vereinigung für die Förderung der Austauschprogramme und des Bildungsvergleichs (AFDECE²) und die Europäische Lehrervereinigung (AEDE³). Ohne Zweifel kann dabei Internet auch sehr hilfreich sein (vgl. *Ressourcen*³) und die Nutzung des European Schoolnet <http://www.eun.org>.

Zahlreiche Erfahrungen und Innovationen bieten sich an, aus denen Mut und Anregungen geschöpft werden können. Es zeigt deutlich, dass das Rad nicht immer wieder neu erfunden muss und bei Null angefangen ist. In einem Bereich, in dem jedoch nicht alles fest und etabliert ist, ist es die vorrangige Aufgabe jeglicher Ausbildung, den Beteiligten die nötigen Arbeits- und Denkwerkzeuge bereitzustellen und insbesondere sie in ihrem Engagement zu bestärken und zu unterstützen.

¹ Vgl. Alix / Erhard 1996.

² „Association française pour le développement des échanges et de la comparaison en éducation“ (früher ohne „française“, siehe Internetquellen.

³ Association Européenne des Enseignants (AEDE / EAT); European Association of Teachers, der deutsche Zweig: Europäischer Bund für Bildung und Wissenschaft (EBB), siehe Internetquellen.

Stichworte

STICHWORTE ZU AUSTAUSCH UND BEGEGNUNG

Christian Alix; Christoph Kodron

Das folgende Stichwortverzeichnis soll dem Leser ermöglichen, sich Anregung und Rat zu holen, wenn er in partnerschaftlichem Austausch mit anderen Lerngruppen - vornehmlich in einem anderen Land - steht oder zu einem solchen kommen möchte.

Die *kursiv* geschriebenen und mit * gekennzeichneten Worte kommen als besondere Stichworte vor. Es wird auf weiterführende Stichworte verwiesen, wenn diese in Klammern mit * aufgeführt sind. Weitere in Klammern stehende Verweise beziehen sich auf das angegebene Kapitel des Haupttextes oder auf weiterführende Veröffentlichungen, die in der Auswahlbibliographie genannt sind.

Ansichtskarten

Im Rahmen von Briefpartnerschaften ist es meist üblich, dass die Schüler/innen sich Briefe zuschicken, in denen sie ihre Namen nennen, die ihrer Eltern und Geschwister. Sie schreiben, wo sie wohnen, in welche Klasse sie gehen, welche Hobbys sie haben. Wir fanden diese Art von Vorstellung, auch unter dem Gesichtspunkt des Erarbeitens nicht attraktiv genug. Im Projektrahmen wurde mit sehr gutem Erfolg eine *Vorstellung** durch selbstgestaltete Ansichtskarten an die Privatadressen der Schüler praktiziert. Die Rückseite der Postkarte sollte nach eigenen Vorstellungen per Zeichnung oder Collage so gestaltet werden, dass sich der Schüler durch die Bildaussage vorstellt. Es kamen nicht nur ästhetisch ansprechende, sondern auch aussagekräftige Karten zustande, so dass wir diese Darstellungsart empfehlen können.

Auch für den Schüleraustausch sind Ansichtskarten, seien es selbstgestaltete Ansichtskarten wie oben beschrieben, seien es nur gekaufte Ansichtskarten vom Heimatort, sehr sinnvoll einzusetzen. (*Kennlernphase**)

Außendarstellung

Zur Absicherung der unüblichen Arbeitsform gegenüber Fachkollegen, der Schulaufsicht, der Schulleitung und nicht zuletzt den *Eltern**, ist eine entsprechende Darstellung der Arbeit notwendig. Wir meinen, dass der genannte Personenkreis etwa zweimal im Schuljahr informiert werden sollte. Es ist gut, zu Beginn der Arbeit das gewählte Thema, seine Begründung, die geplanten Arbeitsweisen und -schritte sowie die Verbindungen zu den traditionellen Zielen des entsprechenden Unterrichtsfaches oder der entsprechenden Unterrichtsfächer darzustellen und zwar möglichst plastisch, auch anhand von Beispielen. (*Motivation**, *Öffentlichkeit**)

Nach unseren bisherigen Erfahrungen ist in der Regel mit einer direkten Unterstützung durch die Fachkollegen an der eigenen Schule anfangs nicht zu rechnen. Es zeigte sich aber auch, dass, wenn die Fachkollegen informiert und unterrichtet wurden, eine Unterstützung mit der Zeit zustande kommen kann. Eine entsprechende Darstellung in Kollegenkreisen außerhalb der eigenen Schule, kann, wie in einem Fall in Hessen, dazu führen, dass sich eine regionale Arbeitsgruppe von Lehrern bildet, die gleiche oder ähnliche Arbeitsweisen schon ausprobiert haben oder ausprobieren wollen. Dies war im Rahmen der regionalen Lehrerfortbildung an der Regionalstelle Jugenheim des früheren Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung der Fall (*Dokumentation**).

Neben dieser Vorinformation ist eine Ergebnisdarstellung gegen Ende des Schuljahres oder auch zu Beginn des nächsten Schuljahres von größter Bedeutung. Die Ergebnisdarstellung kann sich an unterschiedliche Zielgruppen wenden, z. B. an Parallelklassen, an die ganze Schule, an die Eltern, an eine schulinteressierte Öffentlichkeit, an den Verein der Ehemaligen und andere. Immer jedoch sollten Geldgeber für die Projektausgaben eingeladen werden. Im Rahmen unserer Projekte wurden verschiedene Darstellungsformen gewählt. Es gab Plakatwände und Ausstellungstische mit den erstellten oder erhaltenen Materialien, Fotowände und Fotoalben, in denen die verschickten Materialien zu sehen waren, Präsentationen der entstandenen *Video**streifen, Tonbildschauen, *PowerPoint** und Toncollagen

bei Schulfesten, Abendvorstellungen der im Rahmen der Zusammenarbeit entstandenen kleinen Szenen und Theaterstückchen. Zu einer Darstellung auf der *Internet**seite der Schule raten wir!

Auch die Schüler/innen sollten von Beginn an um diese Außendarstellung wissen. Sie gibt der gesamten Arbeit eine zusätzliche Verbindlichkeit und verstärkt die Motivation. Viele Schüler/innen, die die besonderen Anforderungen in der Austauschpartnerschaft zunächst lästig und überflüssig fanden, waren nachher doch recht stolz, dass sie etwas, was sie in der Schule erarbeitet hatten, zeigen konnten und dabei auch Anerkennung und Interesse fanden. Beispiele aus unseren Projekten zeigen, dass selbst Medien der breiten Öffentlichkeit, wie Tageszeitungen, Radio und Fernsehen bereit sind, über interessante Projekte zu berichten.

Außerschulische Mitwirkende

Wir konnten verschiedentlich sehr gute Erfahrungen mit außerschulischen Mitwirkenden, „Intervenants extérieurs“, wie sie in Frankreich heißen, die für die Mitarbeit an Projekten, insbesondere an *Drittort-begegnungen** gewonnen werden konnten. Die Rolle der außerschulischen Mitwirkenden ist zunächst die eines Spezialisten: Er/sie bringt eine fachliche oder praktische Ausbildung und/oder eine andere Herangehensweise ein, die den Unterricht erweitert und die Lernerfahrung der Schüler bereichert. Er ersetzt den Lehrer aber nicht. Dies gilt in Frankreich insbesondere für die Bereiche „Sexualaufklärung“ und „Gewaltprävention“ aber auch für die pädagogische Betreuung im Rahmen außerunterrichtlicher und außerschulischer Aktivitäten, wie sie für französische Schulen typisch sind¹.

Es handelte sich um Personen aus dem Bereich der außerschulischen Jugendarbeit (also z.B. Jugendleiter, Sozialpädagogen, Trainer von Sportvereinen) oder aus der kulturellen (Jugend-) Arbeit (also z.B. Musiker, Tänzer, Schauspieler oder auch Regisseure). Da diese aus ihrem Ausbildungs- und Erfahrungsbereich eine ganz andere Art der Ansprache, von Anforderungen haben, ganz anders an Jugendliche, hier Schüler/innen herangehen als dies Lehrer/innen i.d.R. tun, konnten sie sehr häufig große Erfolge erreichen, über die viele Lehrkräfte sogar erstaunt waren. Anders ausgedrückt, zur Attraktivität (insbesondere aus Schüler/innen Sicht) und dem Erfolg der Begegnung (insbesondere Lehrer/innen Sicht) trugen sie immer zu einem hohen Maße bei. (Vgl. „Schule als Integrationsraum Das Projekt Frankfurt am Main - Marseille“). Hier zeigte es sich auch als hilfreich, dass die außerschulischen Mitwirkenden deutlich jünger als die beteiligten Lehrkräfte waren. Wie dort erwähnt, war ihre Rolle bei der Auswahl und Festlegung des Themas bedeutend: Das Wort „mittelalterlich“ im Rahmen der Beschreibung des Ortes der Begegnung regte die für dieses Projekt geworbenen Tänzer und Musiker zu eigenen Überlegungen über mögliche Aktivitäten an. Als die „Künstler“ beim zweiten Vorbereitungstreffen vorschlugen, am Thema „Markt/Messe im Mittelalter“ zu arbeiten, war die Überraschung unter den Lehrern groß, welches durchdachte Konzept sie daraus entwickelt hatten!

Eine wichtige Voraussetzung für diesen Erfolg war aber immer, dass sie schon früh in die Planung des Themas und das Ablaufes einbezogen worden waren. Ihr ganz anderer Ausbildungs- und Erfahrungshintergrund eröffnete oft neue, ungewohnte Perspektiven, die für Lehrer/innen wie für Schüler/innen attraktiv waren. So führte der Einbezug eines Regisseurs in ein hier nicht beschriebenes Theaterprojekt im Comenius-Programm mit vier Partnerschulen nicht nur dazu, dass ein Theaterstück nicht nur wie vorher geplant gemeinsam ausgesucht und inhaltlich in der Phase vor der Begegnung in der jeweiligen Muttersprache erarbeitet wurde, sondern auch dazu, dass eine mehrsprachige Aufführung geplant wurde, in der jeder der Schülerschauspieler/innen seinen Part in seiner Muttersprache spielte. Dies war eine Idee, die weder die Lehrer, noch wir hatten, die aber vom Theaterprofi kam. Wie sich herausstellte, waren dadurch auch die Schüler/innen viel leichter zu gewinnen. Nach der Idee der Lehrer sollten sie alles in der Fremdsprache Englisch spielen, was die Schüler/innen, zumal teils ohne dass ihre Fremdsprachenlehrer beim Projekt beteiligt waren, zu schwer fanden. – Übrigens, nicht nur die wenigen Schüler/innen, die selbst an der Begegnung mit dem Einstudieren dieser mehrsprachigen Aufführung teilnahmen waren begeistert, sondern auch sehr viele, die die Videoaufzeichnung später in den Schulen ansehen konnten.

Neben dem Einbezug in die Planung ist es auch wichtig, dass die Rollen klar abgesprochen werden und nicht stillschweigende Annahmen von der einen oder anderen Seite bestehen. So hatten die Lehrkräfte z.B. von „Musikern“ selbstverständlich erwartet, dass diese auch die abendliche Disco organisieren würden. Dies sahen die Musiker aber ganz anders, zumal bei der Disco nur Musikkonserven verwendet

¹ Vgl. : Alix 2003a, Ganztagschule in Frankreich, S. 12

werden sollten... Auch von einem mitfahrenden Trainer kann nicht stillschweigend erwartet werden, dass er zu jeder Zeit für sportliche Aktivitäten zur Verfügung stehen würde, auch hier sollte per Programm klar sein, wann er die Hauptrolle übernimmt, ob die sportliche Aktivität für alle teilnehmenden Schüler/innen verbindlich sind oder nur ein Angebot darstellt, ob und unter welchen Umständen er sich auch für „spontane“ sportliche Aktivitäten bereit halten soll, ob seine Einbindung bei Ausflügen vorgesehen, bzw. erwünscht ist, usw.

Wir konnten auch hervorragende Erfahrungen sammeln mit arbeitslosen Jugendlichen, die im Programms „*emplois jeunes*“¹ ein Jahr an der Schule beschäftigt waren, und die mehrfach als zusätzliche Begleiter auf Seiten der französischen Schule an Begegnungen teilnahmen. Diese Jugendlichen waren schon in die Vorbereitung der *Drittortbegegnungen** teilweise einbezogen, zeigten sich motiviert teilzunehmen und spielten oft auch eine Zwischenrolle, schon weil sie den Schüler/innen altersmäßig sehr nahe standen, aber aus der Arbeit in der Schule auch schon eine Verantwortungsübernahme gewöhnt waren.

Austausch

Bei unserem Ansatz bezieht sich dieser Begriff hauptsächlich auf den *Material**austausch, d.h. auf die Produkte (*Prozess / Produkt**), die eine Partnergruppe erarbeitet und der anderen zuschickt. Hierfür ist auch der Begriff „pädagogischer Austausch“ bzw. „*échange pédagogique*“ üblich. Dieser Materialaustausch verläuft nach einer vereinbarten *Terminplanung**, so dass im Ablauf mehrfach beide Gruppen selbst Materialien erarbeiten und ebensolche von der Partnergruppe zugeschickt bekommen.

Bezogen auf die Zusammenkunft von Schüler/innen sprechen wir lieber von *„Begegnung“** bzw. bzw. verwenden den traditionellen Ausdruck Schüleraustausch.

Begegnung

Wir verstehen darunter die Zusammenkunft von Schülergruppen aus unterschiedlichen Ländern zwecks gemeinsamer Beschäftigung mit einem vorher vereinbarten Projektthema und gemeinsamer Erarbeitung themengebundener Materialien. Diese Begegnung ist keine Voraussetzung für eine themenzentrierte Zusammenarbeit.

Im Rahmen der Projektpartnerschaft zwischen der integrierten Gesamtschule in Hessen und dem College im Elsass haben zwei „normale“ Begegnungen, (Besuche) und eine an einem Drittort stattgefunden. (Siehe Projektbeispiel Austausch von Material und gegenseitiger Besuch).

Bei traditionellem Schüleraustausch, insbesondere aber auch bei Begegnungen am Drittort (z.B. Jugendherberge) kommt es nicht selten zu Problemen zwischen den Lehrenden, die oft auch darauf zurückzuführen sind, dass jeder automatisch, selbstverständlich sich so verhält, wie er es in seinem Schulsystem „gelernt“ hat, wie er in seine Lehrerrolle einsozialisiert wurde (Collin / Hess / Weigand 1996). Die Rolle eines Lehrenden, diejenige eines Schülers, von Eltern u.a. sind aber in Deutschland und Frankreich in manchen wichtigen Punkten deutlich unterschiedlich, wie z.B. bei der Aufsichtspflicht, was zu unterschiedlichen Vorgaben führen kann. Es ist also bei Schülerbegegnungen wichtig, dass sich die Lehrkräfte gemeinsam auf grundlegende Vorgaben, Verhaltensweisen und Verbote einigen, damit da keine gravierenden Abweichungen auftreten. Diese können zu erheblichen Beeinträchtigungen des Begegnungsklimas führen.

Bewertung / Evaluation

Im Vergleich zu vergangenen Jahrzehnten ist eine Bewertung und Evaluation heute eine zu recht häufig gestellte Forderung auch in Bezug auf Austauschaktivitäten und schulische Kooperation. Dabei geht es auch darum, (klare) Ziele zu formulieren, deren (annäherungsweise) Erreichung dann auch festgestellt werden soll. In diesem Zusammenhang wird auch verstärkt darauf gedrungen, dass die Bearbeitungsthemen von schulischer Zusammenarbeit und bei Austauschaktivitäten und Begegnungen mit im

¹ Emplois-jeunes / aides-éducateurs: siehe Alix 2003a S. 11f ist ein Beschäftigungsprogramm für arbeitslose Jugendliche.

Lehrplan vorgegebenen Themen und Inhalten verbunden werden. Auch werden, was in Thema und Zielsetzung freier ist, die Chancen einer schulischen Zusammenarbeit in Bezug auf die eigene Schulentwicklung betont (Dresselhaus, 1999). Dies sind anspruchsvolle Forderungen, die sicher nicht immer eingelöst werden können, aber z.B. auch in europäischen Bildungsprogrammen wie Comenius gestellt werden.

Solche Ziele, deren Erreichung dann auch bewertet und evaluiert werden könnte, sollten im Vorfeld eines Kooperationsprojektes gemeinsam von allen beteiligten Lehrkräften formuliert und getragen werden. Unserer Erfahrung nach liegt da ein besonderes (auch interkulturelles) Problem, da solche Ziele durchaus entsprechend unterschiedlicher Traditionen (auch nicht-) formuliert werden. Die curricularen Vorgaben können sehr unterschiedlich sein. Wir raten deshalb dazu, diese Ziele durchaus zu diskutieren, und mit den ausländischen Kolleg/innen auch Formulierungsvorschläge auszutauschen, letztlich aber nicht zu viel Arbeit in die Ausformulierung zu stecken, da gerade auch der pädagogische Diskurs in den genannten Bereichen individuell und je nach Land sehr unterschiedlich sein kann.

Soweit der hier dargestellte projektorientierte Ansatz in fachunterrichtliche Zusammenhänge eingebunden ist, stellt sich die Frage der Bewertung der Schülerarbeiten, schlechthin des Lernerfolgs. In diesem Zusammenhang möchten wir einige Kriterien und Überlegungen nennen, die den Hintergrund für eine pädagogische Beurteilung bilden sollten und können, wobei die Gewichtung je nach fachlichem Hintergrund unterschiedlich sein wird:

- Die Definition einer bestimmten Aufgabe ist für ein solches projektorientiertes Lernen zentral. Die Schüler/innen sollen sie dann mit Hilfe verschiedener Mittel, aufgrund unterschiedlicher, sich ergänzender Fähigkeiten, Erfahrungen und Sichtweisen, oft in einer Arbeitsgruppe oder auch allein lösen. Die Kriterien für das Gelingen oder das Misslingen sind abhängig von der Situation und den Personen, die bestimmte Teilaufgaben übernehmen und für deren Erfüllung auch Verantwortung tragen. Sie müssen also parallel zur Arbeit von Lehrern und Schülern erarbeitet und so klar werden, dass jeder Schüler weiß, wofür, nach welchen Kriterien er beurteilt wird.
- Die Beurteilung nach falsch / richtig wird ergänzt durch prozessorientierte, dynamische Begriffe und Vorstellungen, etwa: Verständlichkeit für einen Ausländer? Was heißt Verstehen? Wie könnte ich besser verstehen, damit ich deutlicher ausdrücken kann, was ich meine? Wie ist die Vermittlungsaufgabe gestellt? Wurde sie phantasievoll / umfassend... gelöst? (*Fehler/Unverständlichkeiten in den erstellten Materialien**)
- Die Anerkennung durch Dritte, außerhalb des Klassenzimmers stellt, neben der Benotung, eine sehr wichtige Dimension des Erfolges dar. Dies kann sicher bei "Fleiß" und "im Mündlichen", soweit Kopfnoten üblich sind, auch dort mit berücksichtigt werden. (*Außendarstellung**)
- Ein differenzierter Maßstab für die Bewertung von Lernfortschritten ist sinnvoll, da die Lerngruppen in vielen Projekten heterogen zusammengesetzt, die Ausgangskenntnisse nicht nur in der Fremdsprache unterschiedlich sind und andere als fremdsprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten von den Schüler/innen eingebracht werden sollen.

Wenn Schüler/innen die Beurteilungskriterien nicht bekannt und deutlich sind, kann es im Verlauf der Zusammenarbeit zu Problemen kommen. Deshalb raten wir, sich frühzeitig Gedanken dazu zu machen, wie die Mitarbeit im Rahmen der themenzentrierten Zusammenarbeit in die Notengebung einbezogen werden kann und dies auch den Schüler/innen zu vermitteln.

Auch, wenn die Zielsetzungen einer Kooperation ganz oder überwiegend z.B. im pädagogischen, interkulturellen oder persönlichkeitsentwickelnden Bereich liegen, ist es ratsam, sich mögliche Bewertungskriterien zu überlegen. Dabei ist klar, dass diese nicht einfach zu formulieren und auch noch schwieriger zu evaluieren sind. Gerade bei Zielsetzungen in den genannten Bereichen geht es letztlich nicht oder kaum um abfragbares Wissen, sondern oft um Entwicklung, um Einstellungen, um erweiterte Wahrnehmung etc. Dies bedeutet, dass der Zeitfaktor eine große Rolle spielt. So ist zu bedenken, dass während einer Begegnung der Handlungsdruck, die Attraktivität der Situation, der Partner etc. groß ist, weshalb Reflektionen selten aufkommen können, sich diese aber oft hinterher einstellen (Döbrich; Kodron 1986, S.95f). Zwar lässt sich durch Eigen- und Fremdbeobachtung während einer Begegnung manches erheben. Auch die Antworten in von Schüler/innen am Ende der Begegnung ausgefüllten Fragebögen können gute Evaluationsgrundlagen liefern. In Anbetracht solcher Zielsetzungen sollte man sich jedoch bei einer Bewertung und Evaluation der Begegnung Zeit lassen.

Ideal ist ein späteres Auswertungstreffen der Lehrkräfte, bei dem auch Veränderungen nach Abschluss der Begegnung mit einbezogen werden können. Wir erlebten auch, dass die Nutzung moderner Kommunikationsmittel hilfreich sein kann, wenn ein Auswertungstreffen nicht durchführbar ist. Als hilfreich hat sich die Einrichtung eines *Chat*¹ oder einer *Videokonferenz*² erwiesen, in der dann alle beteiligten Lehrkräfte zu einer vereinbarten Zeit vorher ausgemachte Fragen diskutieren können. Diese Fragen können auch ganz einfach entlang aller Austausch- bzw. Programmpunkte formuliert sein (z.B. Was hat geklappt? Was war besonders gut? Wo werden Schwachpunkte gesehen? Waren alle beteiligten Schüler/innen gleich gut beteiligt? Gab es Abwesenheiten, geistiges Wegtreten? Wie lassen sich diese vermeiden? Verbesserungsvorschläge...). Unserer Erfahrung nach ist eine vorher aufgestellte Fragenabfolge hilfreich, auch wenn diese dann i.d.R. nicht ganz eingehalten wird. Solche Fragen sparen aber Zeit und helfen vermeiden, dass etwas Wichtiges nicht mehr behandelt wird, und sei es aus Zeitmangel.

Chat

Die Einrichtung eines Chatraumes², an dem sich alle Schüler/innen und Lehrer/innen in Realzeit beteiligen können, macht eine gute, kostengünstige Kommunikation zwischen allen möglich. Unser Erfahrung nach ist dies aber erst sinnvoll, wenn sich die Beteiligten schon näher kennen gelernt haben. Wenn die Anzahl allerdings zu groß ist, unserer Erfahrung nach ab ca. 14, wird selbst bei guter Selbstdisziplin aller Beteiligten ein solcher Chat sehr schnell unübersichtlich, man weiß nicht mehr recht, wer, auf wen antwortet. Bei größeren Gruppen hat es sich bewährt, jeweils eine Kleingruppe von drei bis vier Schüler/innen unter einem Pseudonym chatten zu lassen.

In einer schulischen Kooperation über Sprachgrenzen ist ein einfacher Chat, bei dem jede/r Teilnehmer/in per getipptem Text kommuniziert besser geeignet, als ein Voicechat, bei dem mit Mikrofon und Lautsprechern das gesprochene Wort übertragen wird. Das gleiche gilt auch für *Videokonferenzen*². Ein weiterer Vorteil ist, dass schriftsprachliche Chats auch abgespeichert werden können, womit eine anschließende Auswertung möglich ist.

Es ist sehr hilfreich und trägt zur Effektivität bei, wenn vorher ein Thema, ein Fragenkatalog zwischen den Partnern vereinbart wurde und jede/r Teilnehmer/in darauf vorbereitet ist. Bei Schüler/innen kann dies in vorangehenden Stunden erfolgen. Ansonsten besteht schnell die Gefahr, dass der Informations- und Meinungsaustausch schnell ins Beliebig zerfasert und sich in Unübersichtlichkeit verliert, um so schneller, je größer die Gruppe der Chatter ist.

Es ist nicht hinreichend, sich mit dem oder den Partnern auf einen Chatanbieter festzulegen und rechtzeitig vorher alle Teilnehmer mit den notwendigen Pseudonymen einzuschreiben und die notwendigen Passwörter zu erhalten; das Chatten selbst sollte vorher einmal real ausprobiert werden, damit es z.B. nicht an einem firewall scheitert (Vgl. hierzu Zusammenarbeit per e-Mail), die manche, gerade bei Jugendlichen beliebte Chatprogramme, aus Sicherheitsgründen standardmäßig blockieren. Sollte dies der Fall sein, so kann für die vorher vereinbarte Chatzeit rechtzeitig eine Öffnung des entsprechenden blockierten „Ports“ mit dem zuständigen Administrator vereinbart werden.

Bei mehreren Lehrkräften hat sich die Einrichtung eines Chats gegenüber dem Telefon als sinnvoller erwiesen, wenn mehrere unterschiedliche Partner beteiligt sind und eine Frage der *Koordinierung*² oder auch bestimmte Unklarheiten oder Missverständnisse zu klären sind.

CD-ROM

Selbst im privaten Bereich sind Laufwerke zum Lesen von CD-ROM (zunehmend auch DVD) verbreitet und viele haben auch einen Brenner, um selbst CD-ROM brennen zu können. Da dies sehr billig ist, sind sie auch für den schulischen Kontext besonders gut geeignet, um größere Mengen von Daten (Texte, gescannte Bilder, Fotos etc..) aufzuheben. Sie sind zudem preiswert zu verschicken (vgl.: *Klassen-*

¹ I.d.R. kann das, was während des Chat geschrieben wurde, gespeichert und ausgedruckt werden. Dies erleichtert eine spätere Auswertung oder auch nur ein versicherndes Nachsehen enorm. Voicechat und eine Videokonferenz, soweit die technischen Voraussetzungen vorhanden sind, erscheinen zwar attraktiver, waren unser Erfahrung nach aber eher weniger effektiv.

² Eine gute Möglichkeit für Schüler/innen besteht beim nichtkommerziellen, also werbefreien deutschen Schulweb : <http://chat.schulweb.de/index.html?anzeige=m>

*korrespondenz**). Für den Rahmen eines Schüleraustausches kann man, wenn (fast) alle Schüler/innen die Möglichkeit haben, CD-ROM zu lesen und auszudrucken, jedem/r einzelnen Schüler/in alle digitalisierten Fotos aber auch alle erarbeiteten Texte und Dokumente mit nach Hause zu geben und eine entsprechende Anzahl an die Partnergruppe schicken.

Die Erstellung einer CD-ROM, auch als Vorstufe für eine Internetpräsentation, hat sich als eine gute Methode erwiesen wie nicht nur das Projektbeispiel „Maulwurf Buddel – Taupe-là“ Sprachzentriertes Projekt in der Oberstufe“ zeigt. In diesem Falle war es auch deshalb das geeignete Mittel, weil die französische Schule weder über eine Schulhomepage verfügte, noch als Schule Speicherplatz im Internet für die Darstellung des Projektes anbieten konnte. Auch wollten die beteiligten Lehrer/innen kein kostenfreies (kommerzielles) Angebot nutzen. Zudem war Internet im häuslichen Bereich vieler Schüler/innen nicht vorhanden. Alle beteiligten Schüler/innen bekamen aber eine Kopie auf CD-ROM, die sie einfach mitnehmen und auch bei Freunden oder Bekannten abspielen konnten. (weitere Ideen s. Donat 2001)

Collage

Collagetechniken haben sich in vielen Projekten gut bewährt, da sie einfach und schnell zu ästhetisch ansprechenden Materialien führen, viele Informationen transportieren können, Neugier wecken und so zu Rückfragen Anlass geben. So wurden z. B. die Vorlieben und Hobbies der Schüler bei der gegenseitigen Vorstellung in Form von Collagen als *Ansichtskarten** dargestellt. Für *Kennenlernspiele**, zur Vermittlung von Gesamteindrücken, zur Vorbereitung auf eine Begegnung wurden Collagen und Collagentechniken ebenfalls verschiedentlich verwendet. Auch zum Aufarbeiten (mit Schere und Kleber) der von Druckwerbung transportierten (z.B. vorurteilsbeladenen) Bilder, die für die Produkte aus dem Partnerland werben, waren Collagen sehr geeignet. Gute Anregungen finden sich in: Prinzip Collage 1986. Unser Einschätzung nach sind Collagen auch gut in Verbindung mit modernen Kommunikationsmitteln sinnvoll einzusetzen, wenn ein Scanner vorhanden ist. Außer wenn Zielsetzungen im Bereich der Beherrschung von elektronischen Bildbearbeitungsprogrammen liegen, ist die traditionelle Collage für Schüler/innen einfacher, schneller beherrschbar und führt auch zu einfach sinnlich wahrnehmbaren Ergebnissen.

Übrigens kann man mit *PowerPoint** auch ansprechende, collageähnliche Präsentationen erarbeiten oder auch Plakate z.B. zur Einladung für einen Informationsabend erstellen. Dies macht Schüler/innen oft viel Spaß! Gegenüber einer auf Papier erfolgten Bearbeitung ist die einfache Vorführbarkeit, besonders für größere Gruppen von Vorteil.

Comics

Eine verwendete Darstellungsform, speziell in Verbindung mit dem Thema "Schule", die sich gut bewährt hat. Es zeigte sich, dass Schüler zunächst mit den Grundprinzipien der Darstellung vertraut gemacht werden müssen, ehe sie selbst Comics zeichnen können. Bei der Erstellung eigener Comics taten sich die Schüler/innen jedoch recht schwer. Die Hilfe eines Medien- oder Kunstlehrers kann dabei vorteilhaft sein (*Fach / fächerübergreifend**). Sehr hilfreich war in einem Projekt z. B. ein französischer Fremdsprachenassistent, der den Schülern mit seinen Erfahrungen und seinen Zeichenkünsten zur Seite stand (*Qualität**). Übrigens: Comics sind in Frankreich eine wesentlich anerkanntere Kunstform als bei uns. (*Spécial Bande dessinée* 1986)

Uns scheint, dass der *Fotoroman** auch heute noch eine für Schüler leichter zu erarbeitende Ausdrucksform ist, die didaktisch vergleichbare Vorteile bietet. Mit *PowerPoint** lassen sich übrigens, wie im Fotoroman, Bildfolgen mit Sprechblasen herstellen, wenn man will sogar auch mit untergelegten, gesprochenen Texten. Der Vorteil gegenüber einer auf Papier erfolgten Bearbeitung ist die einfache Vorführbarkeit auch für größere Gruppen.

Dias

Sie wurden bei der Zusammenarbeit zwischen den Gruppen oft verwendet, besonders wenn es darum ging, die vielfältigen Produkte für die *Dokumentation** festzuhalten. Sie sind billig und lassen sich gut im Unterricht verwenden. Außerdem bieten Dias in der Kombination mit Tonsequenzen (Musik, Sprache, Geräusche) als Ton-Bildschau attraktive und einfache Möglichkeiten einer konkreten Bearbeitung durch die Schüler (im Gegensatz zu "bewegten" Bildern von Videosequenzen oder Filmen). Der Tagesablauf eines Schülers z. B. wurde auf diese Art sehr plastisch und überzeugend dargestellt. Insbesondere bei geringen Sprachkenntnissen (*Sprache**) ermöglicht die Ton - Bildschau eine informationsreiche

Mitteilung. Gut geeignet für Ton-Bildschauen sind alle Kassettenrekorder mit Tonmarkierungsmöglichkeit (automatische Steuerung ist bei unterschiedlichen Systemen aber nicht ratsam).

Dokumentation

Im Laufe der verschiedenen Austauschprojekte stellte sich immer wieder die Frage, wie die einzelnen Etappen der Zusammenarbeit nachvollziehbar gemacht werden könnten. Dies war notwendig, sowohl für die Rekonstruktion des Ablaufs, zur eigenen Interpretation, bei Nachfragen, als auch für die *Außendarstellung**.

In jedem Fall scheint es uns aber für Schüler, Lehrer und Eltern gut, die Arbeit einmal dokumentiert zu haben. Die damit verbundene Rekonstruktion des Ablaufs, die Vergegenwärtigung der Lernschritte, das Festhalten des Lernergebnisses und seine Darstellung stellen sehr wichtige, kommunikative Aspekte dar, die gerade für die praktische Verwendung von schulisch Gelerntem im späteren Leben bedeutend sind. (*Interpretation**)

Die Tatsache, dass Schüler Material erstellen, um es dann der anderen Gruppe zu schicken, heißt konkret, dass man selbst nicht über die eigenen Produkte verfügt! Deswegen empfehlen wir, soweit die Art der Produkte es zulassen (Fotos, Video, Kassetten, Schriften, CD-ROM, PowerPoint usw.), sie doppelt oder mehrfach zu reproduzieren. Bei anderen, nicht reproduzierbaren Dokumenten (Masken, Modelle, Kuchen usw.) ist es sinnvoll, alles in Form von Dias oder Fotos festzuhalten.

Bedenken Sie, gute, schöne Arbeiten (Vorstellungskarten, Objekte, Plakate) gehen nicht nur kaputt, die Schüler wollen sie zu Recht haben, mitnehmen, vorzeigen. Deshalb: Je größer, je besser, je schöner, um so schneller fotografieren, kopieren, festhalten!

Dias sind gut geeignet für Unterrichtszwecke und für Vorführungen vor größerem Publikum (z. B. Elternabend). Soll jedoch etwas veröffentlicht werden, sei es für die Schülerzeitung, für eine kopierbare Dokumentation, für einen Zeitschriftenaufsatz, für Zwecke der Lehrerfortbildung, für eine Buchveröffentlichung, so sollten unbedingt auch *schwarz-weiß Fotos** gemacht werden. Nur sie lassen sich, da kontrastreich, einfach kopieren oder drucken. *PowerPoint** Präsentationen sind eine gute Möglichkeit, wenn die Schule einen lichtstarken Beamer hat.

Als besonders vorbildlich und dafür geeignet soll hier die Rolle des an jeder französischen Schule vorhandenen „Centre de Documentation et d'Information / CDI“¹ hervorgehoben werden. An den Marseiller Schulen wurde die Dokumentation über die Jahresprojekte dort systematisch und fachmännisch geführt, so dass dies als Archiv allen Schülern und Lehrern jederzeit zur Verfügung stand.

Drittortbegegnung

Der traditionelle Schüleraustausch, bei dem Schüler/innen bei Gasteltern, den Eltern ihrer Partnerschüler/innen untergebracht werden, ist eine bewährte Maßnahme im Rahmen von Schulpartnerschaften und Schüleraustausch. Zu den Vorteilen zählt, dass er kostengünstig ist, die Schüler/innen das Familien- und tägliche Leben mitbekommen und die Lehrer/innen das Wochenende für eigene Unternehmungen frei haben. Nachteile sind, dass die Erlebnisse im Familienkreis sehr divergent sein können und sich deshalb schwierig gemeinsam in der Gruppe oder Klasse aufarbeiten lassen und dass, zumal in Frankreich, die französischen Schüler/innen selten vom Unterricht frei gestellt werden, weshalb ein Arbeits-, aber auch ein Freizeitkontakt zu den gleichaltrigen Schüler/innen zeitlich beschränkt bleibt und die Besuchsgruppe viel allein unternehmen muss.

Eine Alternative stellt die Drittortbegegnung dar, wie sie in den Projektbeispielen beschrieben wird. Natürlich bietet sie sich insbesondere für Schulen an, deren Schülerschaft zu wichtigen Teilen keine Gastschüler/innen zu Hause unterbringen kann. Da unserer Meinung nach aber Schüler/innen aus sozialen Gründen gerade nicht von einem pädagogischen Austausch ausgeschlossen werden sollten, ist eine Drittortbegegnung für alle Schulen mit einem Anteil an sozial schwachen Schüler/innen eine gute Alternative. Gerade sozial schwache Schüler/innen können aus pädagogischer Zusammenarbeit und Begegnung profitieren, wie das Projektbeispiel „Integrationsraum Schule Frankfurt – Marseille“ zeigt.

¹ Vgl.: Alix 2003a, S. 11.

Wenn es jedoch darum gehen sollte im Rahmen von Schüleraustausch die Unterbringung in nicht-deutschen bzw. nicht-französischen Familien zu vermeiden, raten wir keineswegs zu Drittortbegegnungen. In allen Ländern der europäischen Union, zumal in Städten gehören Schüler/innen aus Einwandererfamilien heute längst in das normale Schulbild. Dieser zugewanderte Bevölkerungsanteil ist normaler Bestandteil der jeweiligen Kultur geworden. Unserer Erfahrung nach führt eine Unterbringung von Gastschülern in solchen Familien zu verschiedenen positiven Folgen, z.B. weil das „Zuwandererkind“ wie auch seine Eltern nicht nur ihre eigene Kultur zeigen wollen, sondern auch diejenige des Landes. Auch zeigt sich bei der Auswertung oft, dass das, was Schüler/innen in „typisch französischen bzw. deutschen“ Familien erlebten, ebenso divergent ist, wie das in Zuwandererfamilien erlebte. Abgesehen davon sind unserer Erfahrung nach Zuwandererfamilien i.d.R. sehr gastfreundlich und, wenn sie angesprochen werden, gern zur Aufnahme bereit, selbst dann, wenn sie in beengten Verhältnissen leben!¹

Drittortbegegnungen haben gegenüber einem traditionellen Schüleraustausch auch pädagogische Vorteile, da ein intensiver Kontakt zwischen den teilnehmenden Schüler/innen durch viele gemeinsame Aktivitäten entsteht und sehr viel mehr Erlebnisse und Erfahrungen gemeinsam gemacht werden und damit auch im Gruppenverband gut bearbeitbar sind. Eine Drittortbegegnung erlaubt zudem sowohl inhaltliche Projektarbeiten in gemischtsprachlichen Gruppen, wie auch intensive gemeinsame Aktivitäten in Bewegung, Sport, Tanz, Musik, ein Vorteil insbesondere, wenn die Schüler/innen kaum eine gemeinsame Sprache haben. Auch die Lehrkräfte müssen eine Drittortbegegnung viel intensiver gemeinsam vorbereiten, sich abstimmen und kooperieren, was landeskundlich ein großer Vorteil ist, aber auch zu mehr Reibung und Konflikten führen kann. Wir haben Lehrende erlebt, die jahrelange Erfahrung in traditionellem Schüleraustausch hatten, aber erstmalig bei einer Drittortbegegnung die unterschiedlichen Vorstellungen von Schule und Erziehung, schulischer Arbeit und *Qualität** von Arbeitsergebnissen, Aufsichtspflichten ihrer französischen Kolleg/innen wahrnahmen und sich damit auseinandersetzen mussten; oft zu beidseitigem Vorteil eines vertieften Verständnisses. Drittortbegegnungen erlauben auch *außerschulische Mitwirkende** hinzu zu ziehen, was unserer Erfahrung nach, pädagogisch oft sehr gute Ergebnisse zeitigt.

Heute ist „Fremdes“ viel eher und näher an Schüler/innen heranrückt, einmal dadurch, dass mehr Schüler/innen aus nicht-deutschem Hintergrund die Schule besuchen, dadurch, dass der Fremdsprachenunterricht schon in der Grundschule (teils im Kindergarten) beginnt, eine europäische Dimension in verschiedenen Fächern und schulischen Aktivitäten eine zunehmende Rolle spielt und durch die starke Zunahme von Kooperations- und Austauschprogrammen insbesondere durch die Europäischen Bildungsprogramme, wie z.B. Comenius, die das Zusammenwachsen Europas befördern sollen. Dies führt dazu, dass sich Schule heute genau überlegen muss, wie und welche Progression sie in pädagogische Zusammenarbeit und Austauschaktivitäten einbaut. Zunehmend erleben schon Grundschüler Zusammenarbeit mit ausländischen Schüler/innen, teils auch Austausch (vgl.: Austausch von Anfang an, Koblenz - Nevers), so dass genau überlegt werden sollte, welche pädagogischen, fachlichen und arbeitsmäßigen Ziele auf welcher Klassenstufe, mit welchem Lernarrangement angestrebt werden sollen. In diesem Zusammenhang ist die Drittortbegegnung mit ihren ganz anderen Erlebnis- und Arbeitsbedingungen eine gute Möglichkeit.

Einsprachigkeit des Materials

Wir raten dazu, zumindest bei Schüler/innen mit geringen Fremdsprachenkenntnissen und beim Beginn der Arbeit, nicht auf einer völlig durchgehaltenen Einsprachigkeit zu bestehen. Im außerschulischen Bereich der Schüler/innen ist oft eine Vermengung verschiedener Sprachen gegeben, man schaue sich nur gängige Comics an, höre die bei den Jugendlichen beliebten Programme von Pop- und Rocksendungen, schalte das Fernsehen ein und prüfe, wie oft fremdsprachige Ausdrücke in einem an sich einsprachigen Kontext auftreten.

Wenn Schüler aus ihrer kommunikativen Motivation heraus z. B. deutsch-französische Mischtexte erstellen, so haben wir dies positiv bewertet, zumindest solange die Schüler sich dieser Mischform selbst bewusst wurden (siehe hierzu „Chansonwerkstatt“ In: Projektbeispiel „Maulwurf Buddel / Taupe-là!“).

¹ Wir meinen jedoch, dass eine Lehrkraft selbst die konkreten Lebensverhältnisse von einem Besuch kennen sollte.

Eltern

Eine schulische Zusammenarbeit und insbesondere der Schüleraustausch ist aus unserer Sicht ohne Elternbeteiligung nicht denkbar. Aber auch bei Materialaustausch die Eltern der Schüler/innen nicht einzu beziehen, wäre unserer Erfahrung nach nicht sinnvoll. Zumindest dann, wenn Material auch außerhalb der Unterrichtszeit vorbereitet oder gar erstellt wird, werden Eltern neugierig und zu Recht skeptisch, wenn sie nicht vorher über die pädagogische und unterrichtlichen Zielsetzungen informiert wurden.

Dadurch, dass sich eine themenzentrierte Zusammenarbeit inhaltlich und formal vom lehrwerks-gestützten, stofforientierten Unterricht und Lernen unterscheidet, ist es wichtig, Sinn und Zweck dieser Arbeit den Eltern zu erklären und ihre Unterstützung dafür zu finden (Vgl.: *AuBendarstellung**). Dies gilt um so mehr, wenn bei der Behandlung des Themas auch der private Bereich mit einbezogen wird, was häufig der Fall ist, wenn das Thema in der Erfahrungswelt der Schüler verankert sein soll. Als Voraussetzung ist es wichtig und gut, dass die Schüler selbst eine Zusammenarbeit bejahen und den Eltern die Grundzüge der Arbeit erklären können.

Wenn dies gelingt, hat es sehr positive Auswirkungen auf die "Stellung" der *Projektarbeit** in- und außerhalb der Schule. Nach mehreren Jahren wird die Fortsetzung einer Zusammenarbeit von Eltern-seite sogar oft erwünscht, obwohl möglicherweise am Anfang nicht alle dafür waren.

In einem besonderen Fall kam es zu großen Schwierigkeiten, weil die Eltern einer Schülerin einer Gesamtschule in diesem Ansatz eine Gefährdung für den reibungslosen Übergang ihres Kindes aufs Gymnasium sahen. Für solche Fälle ist der Verweis auf die Vorinformation und die Einordnung in Rahmenrichtlinien und Lehrpläne sehr nützlich.

Beim traditionellen Schüleraustausch kommt Eltern eine sehr entscheidende Rolle zu: die des Gastgebers. Viele von ihnen stellen sich Fragen wie, was sie diesen in der nicht-schulisch belegten Zeit „bieten“, wie sie mit Disziplin (z.Z. wie lange abendlicher Ausgang) umgehen sollen, wie sie sich bei Essproblemen verhalten können...

Aber auch wenn ein Austausch oder eine *Drittortbegegnung** erst geplant wird, ist eine Einbeziehung der Eltern trotzdem wichtig, nicht nur, weil sie das Geld dafür aufbringen müssen. Das Interesse und die Bereitschaft der Schüler/innen an einer Begegnung und einem *Austausch** teilzunehmen, steht i.d.R. in engem Zusammenhang damit, wie ihre Eltern eine solche Aktivität einschätzen. Deshalb ist es an-geraten, die Eltern frühzeitig über die Ziele und den Stellenwert solcher Projekte, ihre Bedeutung für die Klassenbildung und den Unterricht zu informieren. Eine gute Vorbereitung der Eltern, eine (er-)klärende Aussprache und Abstimmung mit ihnen (z.B. wie viel Taschengeld mitgeben) ist eine wichtige Grundlage für einen erfolgreichen Austausch!

Natürlich ist eine aktive Beteiligung von Eltern je nach dem Alter der Schüler/innen unterschiedlich wichtig. Wie im Projektbeispiel „Austausch von Anfang an: ein Grundschulprojekt - Koblenz-Nevers“ sehr deutlich wird, spielen die Eltern im Rahmen eines Austausches mit jungen Schüler/innen sogar eine entscheidende Rolle. Sie müssen bereit sein, ihr eigenes Kind loszulassen und es darüber hinaus auf dieses Abenteuer in einem anderen Land mit einer anderen Sprache, bei einer fremden Familie mit anderen Sitten und Gebräuchen vorzubereiten. Dazu müssen sie selbst aber auch von schulischer Seite entsprechend vorbereitet und unterstützt werden. Dazu gehören sowohl Informationen über das französische Schulwesen, die mögliche Irritationspotentialen und Missverständnisse in Umgang mit einer fremden Gesellschaft im Vorhinein benennt, als auch das Hinwirken auf eine offene, einfühlsame Haltung in der Rolle des Gastgebers.

In der Trennungssituation zeigt sich nicht nur bei Grundschüler/innen, dass ein telefonischer Kontakt zu den Eltern – so erwünscht er in der Situation auch sein mag - selbst bei ansonsten ganz unproblema-tischen Kindern Heimweh und Weinen auslösen kann. Wie wir in den letzten Jahren von verschiedenen Lehrer/innen hörten, stellt vor allem das Handy manchmal ein Problem dar: Der jederzeit mögliche Anruf trägt nicht dazu bei, die Trennung von den Eltern als Fakt zu akzeptieren, mit dem sich Kinder für eine bestimmte Zeit abfinden können. Deswegen sollten Eltern nicht von sich aus ihr Kind anrufen, sondern dann eher eine Lehrer/in. Auch kann man eine Zeit für Anrufe ausmachen, damit dann sicher gestellt ist, dass das Kind beim Anruf nicht allein ist, sondern, wenn es Heimweh bekommt, auch Trost sicher gestellt ist.

Kaum eine Grundschule wird so viele Begleitlehrer/innen an einem Austausch teilnehmen lassen können, dass ein gutes Betreuungsverhältnis von ca. 8 Kinder auf einen Erwachsenen erreicht wird. Damit kommt Eltern, die bereit sind als Begleitpersonen mit zu fahren eine wichtige Rolle zu. Auch auf diese Rolle müssen sie von der Schule vorbereitet werden (vgl. o.g. Projektbeispiel).

e-Mail; elektronische Post

Im Rahmen von schulischer Zusammenarbeit und Materialaustausch stellen moderne Kommunikationsmittel eine große Erleichterung und Vereinfachung dar. Dies gilt insbesondere für e-Mail mit deren Hilfe sich technische und organisatorische Fragen schnell und i.d.R. fehlerfreier regeln lassen als z.B. per Telefon. E-Mail ermöglicht es in elektronischer Form oder gescannte vorliegende Texte (z.B. Schülerlisten, Projektvorschläge, Tagesplanungen u.a.m.) schnell selbst an mehrere Partner zu versenden. E-Mail erfordert nicht wie Telefon, dass die Partner zur gleichen Uhrzeit am Telefon sind. Es treten keine Hörfehler auf, wie wenn beide Partner nicht auf einem gleichen guten sprachlichen Niveau sind, häufig auftreten) und durch Zitieren der erhaltenen e-Mail sind Nachfragen zielgerichtet möglich. Gerade, wenn die Kommunikation in einer Fremdsprache erfolgt, ist beim Schreiben und Lesen die Benutzung eines Wörterbuches möglich, was beim Telefonieren ausgeschlossen erscheint, auch ist die Vergewisserung durch späteres Wiederlesen einfach, ebenso, wie die Weiterleitung der Information mit vollem Text oder auch auszugsweise an weitere betroffene Personen einfach.

Auch im Rahmen eines Materialaustausches ist e-Mail die schnellste und kostengünstigste Art (gegenüber Brief, Fax, Telefon). Man kann per Anhang Text, Graphiken, Fotos und Bilder (auch solche durch Schüler/innen auf Papier angefertigte) versenden. Der oder die Partner können Textsendungen einfach kommentieren, Nachfragen dazu formulieren, Zusätze machen (z.B. durch die Möglichkeit in Word „Änderungen hervorzuheben“) und diese rasch zurücksenden. Dies setzt allerdings voraus, dass die Partner die gleichen oder kompatible Programme benutzen (was unserer Erfahrung nach nicht selbstverständlich ist und deshalb einer bewussten Prüfung und Absprache bedarf). Um bei Texten solche Probleme zu umgehen ist es geraten das Rich Text Format (RTF) zu verwenden, das von allen Rechnern (IBM-Kompatible, Mac u.a.) und Programmen problemlos gelesen wird.

Unabhängig von diesen Fragen ist es immer gut einige Regeln zu beachten, um ein funktionierenden e-Mail-Austausch zu ermöglichen. Bei schulischer Zusammenarbeit ist es u.a. wichtig, dass jeder weiß, an wen eine e-Mail zu richten ist. Selbst, wenn es für das Projekt eine funktionierende besondere e-Mailadresse gibt, die regelmäßig nachgesehen wird, ist es zur Sicherheit ratsam, eine Kopie aller e-Mails an eine weitere Adresse dieser Schule zu senden. Weiter sollte ausgemacht werden, in welcher bzw. in welchen Sprachen geschrieben werden kann¹. Bei umfangreicherer Kooperation, zumal mit mehreren Schulen, hat sich die Einrichtung von „Newsgroups“ oder „Mailinglists“ bewährt, weil dies ermöglicht, dass alle Partner gleichzeitig die gleichen Informationen erhalten, auf Probleme frühzeitig aufmerksam gemacht werden oder auch Vorschläge zu Themen, Programm etc. erhalten und diskutieren.

Gerade weil elektronische Kommunikation so schnell ist, sollte ein regelmäßiges Nachsehen in der Mailbox selbstverständlich sein. Der oder die Partner sollten durch den Austausch von Jahreskalendern aber auch wissen, wann Feiertage, Ferien oder Prüfungstermine sind, also Zeiten, in denen ein Hineinschauen und Bearbeiten von e-Mails nicht möglich oder unwahrscheinlich ist. Der Empfang einer e-Mail, die nicht schnell beantwortet werden kann, sollte verbunden werden mit einer kurzen Rückmeldung, dass die e-Mail empfangen wurde und, wenn möglich, wann sie voraussichtlich beantwortet wird. So lassen sich viele Fehlinterpretationen und Missverständnisse vermeiden. (vgl. *Rückmeldungen / Reaktionen*“).

Wenn Schüler im Rahmen des Unterrichts, in der Klasse, e-Mails austauschen, so sollten diese grundsätzlich öffentlich sein, denn nur dann sind sie auch gemeinsam in der Klasse oder in Gruppen zu bearbeiten. Auch sollte bedacht werden, dass e-Mails zumal von Schüler/innen oft jugend- oder umgangssprachliche Worte oder Wendungen enthalten, weshalb es gut ist, den Umgang damit mit den Lehrerkollegen in der/den Partnerschule(n) vorher abzustimmen, gleiches gilt für den Umgang mit Rechtschreibfehlern (vgl.: *Fehler**). Beides muss in seiner Problematik natürlich auch den Schüler/innen vermittelt bzw. mit ihnen besprochen werden. Wir raten auch dazu, dass jede e-Mail per Kopie immer an

¹ Kostenfreie automatische Übersetzungsangebote im Internet wie z.B. <http://babelfish.altavista.com/> sind zwar hilfreich, aber, insbesondere bei komplizierten Sätzen nicht verlässlich, sondern teils auch missverständlich.

wenigstens eine Lehrkraft jeder beteiligten Schule¹ geht, damit die Lehrkräfte einmal eine Kontrolle, haben, ob alle Mails verschickt wird und eventuelle inhaltliche und sprachliche Probleme rechtzeitig erkennt.

Bewährt hat sich das Erstellen und Bearbeiten von e-Mails in kleinen Gruppen, damit sind diese Mails quasi öffentlich und es treten i.d.R. weniger Abweichungen von den vereinbarten Regeln auf. Auch erscheint es ratsam, wenn die Lehrperson immer prüft, ob alle wie vereinbart e-Mails abgeschickt haben und auch alle e-Mails selbst liest, um die Partnerlehrperson z.B. auf Probleme, sprachliche Schwierigkeiten rechtzeitig hinweisen zu können. (vgl.: Zusammenarbeit per e-Mail in der Sekundarstufe I)

Empathie / Einfühlung

Eines der Hauptziele in der interkulturellen Zusammenarbeit. Voraussetzung dazu ist eine persönliche Auseinandersetzung mit dem Anderen. Diese Fähigkeit ist eng mit der Erkenntnis und Erfahrung verbunden, dass andere, möglichst gleichaltrige Schüler/innen, eine andere Sichtweise, eine andere Einstellung und ein anderes Verhalten zu den Fragen und *Themen** haben können, die gemeinsam behandelt werden. Zu der Entwicklung dieser komplexen Fähigkeit gehört also die Bereitschaft, andere Erfahrungsformen und *Interpretationen** als gleichwertig und in sich "stimmig" anzuerkennen. Die Erfahrung vom Fremden, der persönliche Kontakt zu anderen Kulturen und Kommunikationen mit Menschen, die andere Werthaltungen haben, Situationen und Dinge anders erleben und einschätzen, ist ohne geduldiges Zuhören nicht möglich, also mit einem anderen Zeitbegriff verbunden. (vgl.: Wozu Pädagogik des Austausches. Standpunkt einer Entwicklungspsychologin).

Erkundung

Im Rahmen einer Schülerbegegnung oder eines Schüleraustausches besteht die Möglichkeit, den Austauschertag zu vergrößern, wenn die SchülerInnen ein Arbeitsprogramm bekommen, in dessen Rahmen sie bestimmte Aufgaben erfüllen sollen. Ein Beispiel dafür findet sich im Projektbeispiel „Materialaustausch und gegenseitiger Besuch in der Sekundarstufe I: das Projekt „Schule“ Niederroden – Hochfelden“, wobei hier besonderen Wert auf gemeinsame Arbeitserfahrung in gemischtnationalen Gruppen gelegt wurde.

Andere Möglichkeiten bestehen im Rahmen von Spielen (Rademacher; Wilhelm 1987) und insbesondere Stadterkundungsspielen. J. Firges und H. Melenk 1980 beschreiben, wie ein frankreichkundliches Programm im Rahmen eines Schüleraustausches durchgeführt werden kann. In den Onlinere Ressourcen des Deutschen Bildungsserver <http://www.bildungsserver.de> finden sich anregende Beispiele aus dem Rahmen von Schüleraustausch.

In einer Partnerschaft wurde auch noch eine weitere Erkundungsform erprobt, die an Methoden der Meinungsforschung orientiert war. Unter der Überschrift "Frankreich erkennen, schmecken und riechen" arbeiteten verschiedene gemischtnationale Gruppen in der Fußgängerzone einer mittelgroßen Stadt (Anmeldung beim Ordnungsamt nicht vergessen!). Sie hatten im Rahmen des Materialaustausches über das Bild des Partnerlandes im Rahmen der Werbung gearbeitet. Um nun auch das Bild, wie es bei der Bevölkerung vorhanden ist, zu erkunden, waren gemeinsam zunächst einige Dinge vorbereitet worden.

Eine Gruppe hatte verschiedene große Fotos aus unterschiedlichen Zeitungen und Zeitschriften ausgewählt, die Landschaften, Häuser, Straßenzüge und Menschen in Deutschland und Frankreich zeigten, diese durchnummeriert und einen Erfassungsbogen vorbereitet. Die Passanten wurden gefragt, welche der Bilder sie Deutschland, welche sie Frankreich zuordnen würden. Anschließend wurden die Antworten ausgewertet. (Eines der erstaunlichsten Ergebnisse war: Heinrich Böll mit Baskenmütze ist ein typischer Franzose!) Eine andere Gruppe hatte sich lange überlegt, wie man Produkte und ihre in der Werbung als "typisch" gerühmte Qualität testen könnte. Schließlich wurde die Idee geboren, ein Sortiment deutscher und französischer Käsesorten zu kaufen, diese in kleinen Stückchen Passanten zum Kosten zu geben und sie raten zu lassen, welches nun ein deutscher bzw. ein französischer Käse sei.

¹ Manche Lehrkräfte bevorzugen dafür ihre „normale“ Mailadresse, andere richten lieber eine gesonderte ein, auf die dann eventuell auch verschiedene Lehrkräfte zugreifen können.

Eine weitere Gruppe von Schülerinnen wählte Parfüms als Testmaterial aus. Sie stellten ein Sortiment deutscher und französischer Produkte zusammen, verpackten diese neutral und ließen die Passanten daran riechen und einem der beiden Länder zuordnen. Kenner konnten auch die Sorte angeben.

Eine letzte Gruppe schließlich wollte das Geschichtsbild behandeln und hatte dazu eine kurze Liste von Fragen vorbereitet. Eine Frage lautete z. B.: Was halten Sie vom deutschfranzösischen Friedensvertrag? Es zeigte sich, nicht ganz unerwartet, dass der weitaus überwiegende Teil der Passanten eine dezidierte und ausführliche Meinung zu diesem nicht existierenden Vertrag hatte! Diese Gruppe, welche die Interviews für spätere Auswertung auf Kassette aufnahm, hatte die größten Schwierigkeiten, Passanten in ein Gespräch zu involvieren. Alle anderen Stände hingegen waren ziemlich umlagert.

Die Schüler hatten bei dieser Art der Erkundung der öffentlichen Meinung viele völlig neue Lernerlebnisse und sammelten Erfahrungen, die weit über das hinausgingen, was von deutsch/Deutschland und französisch/Frankreich erfragt wurde.

Essen

Das Essen selbst, seine Zubereitung, die Essenszeit und wie man mit wem isst, gehört sicherlich zu den auffälligen kulturellen Eigenheiten eines jeden Landes. Breitenbach 1979, S. 44, stellte jedoch empirisch fest, dass Essenssituationen wenig relevant für interkulturelles Lernen sind. Man kann anzweifeln, dass diese Feststellung gültig ist. Wir meinen vielmehr, dass es richtig und notwendig ist, der Essenssituation eine größere Aufmerksamkeit zu schenken. Wir haben es sehr bedauert, dass es im Rahmen unserer Projekte nicht möglich war, eine Schülerbegegnung zu arrangieren, bei der die Schüler eine Mahlzeit hätten selber kochen können. Essenszubereitung und Essen sind eine hervorragende Möglichkeit für interkulturelles Erlernen, für die Aufnahme interessanter Kommunikation. Denn wer isst nicht gerne? Jedoch war dieses Thema bei Drittortbegegnungen, also bei gemeinsamen Aufenthalten in kollektiven Einrichtungen immer wieder Anlass zu vertiefenden Gesprächen.

Wir beobachteten zwar, dass während des Essens, insbesondere wenn es nicht zum Thema bzw. zu einem wichtigen Punkt im Tagesablauf gemacht wird, sich die Schüler in der Regel in nationalen Gruppen an die Tische setzen. Meist brechen nur einzelne aus diesem Schema aus. Wir konnten feststellen, dass sie während des Essens (natürlich auch bei anderen ähnlich kommunikativen Gelegenheiten z. B. nachmittägliche Gasthausbesuche, Busfahrten) in den Sprachgruppen stattfindenden Gespräche sehr wichtig für interkulturelle Lernansätze waren. In diesen Gesprächen werden oft zurückliegende Ereignisse des Tages, Beobachtungen, Einschätzungen u. ä. innerhalb der Sprachgruppe ausgetauscht. Dieser Austausch ist wichtig, ja unabdingbar. Dabei werden die individuell unterschiedlichen Erfahrungen und Eindrücke vermittelt (Informationsaspekt). Es wird nach der Allgemeingültigkeit oder Besonderheit gefragt (Einzel- oder allgemeines Phänomen?), Interpretation und Einschätzung werden deutlich (intersubjektive Nachprüfung). Gerade in diesen Gesprächen entwickelt sich ein differenzierteres Bild der anderen Kultur, wenn Erfahrungen, Interpretationen und Bewertungen zusammenkommen und miteinander konfrontiert werden.

Traten während des Essens Wartezeiten auf, so konnten wir oft positive Effekte beobachten. Im Gegensatz zu anderen Wartesituationen (der Lehrer ist noch nicht im Arbeitszimmer, ein Programmpunkt verschiebt sich u.a.) blieben die Schüler meist sitzen und führten vergleichsweise intensive Gespräche der oben genannten Art (Breitenbach 1979, Döbrich/Kodron 1986).

Mit der Essenssituation selbst lässt sich auch das kulturell verschiedene Zeitempfinden ansprechen z.B. Was ist "abends", wann isst man "Abendessen"? Wann ist "Mittag", wann isst man "Mittagessen"? (siehe dazu auch Kapitel „Interkulturelles Lernen als Kommunikation“)

Fach (Fächer)/ fächerübergreifend

In sehr unterschiedlicher Kombination und Gewichtung waren in unseren Projekten folgende Fächer vertreten (auf allen Seiten)¹:

¹ Dabei geht es sowohl um hier vorgestellte Projekte als auch um andere. Außerdem kommt es oft vor, dass ein(e) Lehrer(in) aus einem bzw. anderen Fächern eine Schülergruppe begleitet, ihr Fach als solches jedoch nicht im Projekt eingebunden ist.

- Französisch
- Deutsch
- Kunst
- Sport
- Biologie
- Chemie
- Informatik

An dieser Stelle wird deutlich, dass die Fachzuordnung von Aktivitäten und Personen nicht den üblichen Trennungen entspricht, an einem Lycée war ein Conseiller principal pédagogique beteiligt, der für außerunterrichtliche Aktivitäten und Disziplinfragen zuständig ist und selbst keinen Fachunterricht erteilt. Die Fachbeteiligung ist auf der Schulebene von den bestehenden Möglichkeiten und Erfahrungen (Projektorientierter Unterricht, Projektwochen, Projet d'Activités Educatives PAE u.a.) abhängig, sowie von der Entstehungsgeschichte der binationalen Zusammenarbeit. Wie unsere Erfahrung zeigt, ermöglicht die *Themen**- und Tätigkeitsorientierung, dass Lehrer und Schüler sich einem solchen Vorhaben anschließen oder sogar die Initiative ergreifen, auch wenn sie die jeweilige Fremdsprache kaum oder gar nicht sprechen (*Fremdsprachenkenntnisse der Lehrer**).

Der Projektansatz ist für den Fremdsprachenunterricht geeignet, aber auch eine nicht vorhandene Bereitschaft von Fremdsprachenlehrern oder ihre sehr beschränkte Beteiligung stellt kein Hindernis dar. Umgekehrt ist die Kooperation von Fremdsprachenlehrern mit anderen Fächern oder Aktivitäten, speziell mit solchen, die unter den Vorzeichen von Vermittlungsproblemen (Kunst: Stichwort "visuelle Kommunikation", Theater, Fotografie, Neue Medien, Informatik) stehen, eine hervorragende Voraussetzung für eine vielfältige thematische Entfaltung und Bearbeitung. Insofern hat kein Fach das Monopol der Zusammenarbeit, selbst wenn Fächer mit einem ausdrücklichen Bezug zu anderen Ländern und Kulturen wie die Fremdsprachenunterricht, Geographie oder Geschichte von ihrer Existenzgrundlage her dafür prädestiniert sein mögen. Entscheidend ist die Integration einer kommunikativen Perspektive (*Kommunikation**) und die Bejahung einer dialogischen Lernform im jeweiligen fachlichen Zusammenhang.

Fehler und Unverständlichkeiten in den erstellten Materialien

Der Begriff "Fehler" bezeichnet im schulischen Feld ganz verschiedene Arten von Fehlern: ein Fehler in der Beweisführung kann im Weg, er kann im Ergebnis liegen; der Schüler hätte den Fehler nicht machen dürfen, weil er sich auf schon Durchgenommenes bezieht; der Fehler passierte quasi unvermeidlich, da die entsprechende sachliche Grundlage im Unterricht noch nicht vorkam. Solche verschiedenen Arten von Fehlern gibt es auch bei der Erstellung und dem Verständnis der Austauschmaterialien. Jeder Lehrer wird fehlerfreie, technisch gute und ästhetisch ansprechende Materialien von seinen Schülern fordern. Was jedoch im Einzelnen darunter verstanden wird, ist verschieden. Hier gibt es neben landesspezifischen Traditionen auch schulformbezogene, fachgebundene und an den jeweiligen pädagogischen Grundvorstellungen festzumachende Unterschiede (*Qualität**).

Im verbalsprachlichen Bereich ist jedoch deutlich, dass der Lehrer derjenige ist, der Korrektheit und Fehlerfreiheit fordert, während hier die Schüler wesentlich nachlässiger sind und nicht sofort die daraus erwachsenden Probleme ihrer Partnerschüler/innen antizipieren. Wir meinen, dass es einiger Überlegungen und Abwägungen wert ist, sich in Bezug auf diese Frage in der Vorphase des Projektes intensiv und anhand von Beispielen mit seinem/er Partner-Lehrer/in abzusprechen.

Ob für die verbalsprachlichen Mitteilungen die Muttersprache oder die Fremdsprache gewählt wird, jedes Mal ergeben sich spezifische Probleme der Korrektheit, Fehlerfreiheit und Verstehbarkeit. Im muttersprachlichen Bereich liegen Unzulänglichkeiten oft im dialektalumgangssprachlichen bzw. jugendsprachlichen Bereich. Es kann jedoch eine sinnvolle Lernerfahrung sein, dass die Partnergruppe vielleicht einige Passagen gar nicht versteht. Dies ist eine in der Realität sehr oft vorkommende Situation. Unverständlichkeit aufgrund von Hintergrundgeräuschen ist jedoch nicht zu akzeptieren. Um dies zu vermitteln und um deutliche Aussprache zu üben, sind immer Probeaufnahmen nötig (Jones 1984).

Regionale und mundartliche Färbungen sind wichtig. Sie sollten jedoch nicht so intensiv vorkommen, dass sie das Verständnis dauerhaft behindern.

Der *e-Mail**austausch zwischen Schüler/innen, noch stärker ein Austausch per *Chat*⁷, liegt zwischen verbalsprachlichen und üblichen schriftlichen Mitteilungen im Hinblick auf die Nähe zur Umgangs- und Jugendsprache. Hinzu kommt bei mit dieser Technik vertrauten Schüler/innen vor, dass internet-spezifische Anglizismen und Abkürzungen gebraucht werden, die nicht allgemein bekannt sind. Beides kann zu Missverständnissen und Unverständlichkeiten führen. Die Frage, ob Schüler solche dialektalen, jugendsprachlichen Ausdrücke verwenden können oder eher nicht, sollte möglichst vorher abgesprochen werden. (vgl.: Zusammenarbeit per e-mail in der Sekundarstufe I).

Durch unseren Vorschlag, "Materialien" auszutauschen, also gerade nicht lange schriftliche Texte (Briefe, Aufsätze, Beschreibungen) zu verfassen, werden Fehler im schriftsprachlichen Bereich keine allzu große Rolle spielen, auch wenn auf die korrekte Schreibweise geachtet werden muss. Doch auch hier sollte man Fehler durchgehen lassen und sie durch ein Begleitschreiben des Lehrers berichtigen, wenn sie z.B. in einer Materialtafel nur durch eine Neuankündigung beseitigt werden könnten.

Wir hatten anfangs gehofft, dass Fehler, insbesondere im Sinne von für die Empfänger Unverständlichem, durch eine rasche Frage und Antwort im Rahmen des Materialaustausches klar gestellt werden könnten und sich Korrekturen über Rückantworten der Partnergruppe machen ließen. Unseren bisherigen Erfahrungen zeigen jedoch, dass dies nicht möglich ist, weil die Zeiten zwischen Erstellen von Material, Versenden und Bearbeiten durch die Partnergruppe und den Rückfragen zu lang sind. Erstaunlicherweise traten oft gar keine Rückfragen direkter Art auf. Dieser zeitlich und örtlich bedingte Abstand im Austauschprozess lässt also in der Regel eine Korrektur durch die Partnergruppe selbst nicht zu: Die Schüler fragen "ihren" Lehrer. (*Rückmeldungen / Reaktionen*). Die schnellen modernen Kommunikationsmedien wie z.B. e-Mailaustausch lässt aber, wegen des eher zu vernachlässigenden Zeitfaktors eine Nachfrage zu. Wir raten dazu, wenn dadurch nicht der vereinbarte Zeitplan zu stark gefährdet wird.

Unabhängigbare, wünschenswerte und auch mögliche Korrekturen liegen also fast ausschließlich in der Hand des Partnerlehrers. Deshalb die Bitte: Wenn Sie als Lehrer/in Zweifel haben, dass bestimmte Passagen nicht verstanden werden könnten, dass Dinge zu unverständlich sind, dass sachlich Unzutreffendes, bzw. Fehlerhaftes dargestellt wurde, so informieren Sie doch bitte kurz Ihre/n Partnerlehrer/in, damit er / sie, soweit nötig, die entsprechenden Korrekturen selbst in seiner Lerngruppe anbringen kann. (*Koordination**)

Liegen Fehler, Unverständlichkeiten in der Sachebene, so ist dies wohl unproblematisch. Schwierig und heikel wird es natürlich, wenn die emotionale, erlebnisbezogene Sichtweise von Schülern nicht mit Normforderungen übereinstimmt (z. B. berichten Schüler, dass in ihrer Schule geraucht wird, obwohl dies die Schulordnung verbietet). Ein Gespräch mit den Schülern über solche Abweichungen ist sicher richtig, sollte jedoch nicht immer dazu führen, dass die entsprechende Äußerung korrigiert wird, nötigenfalls wäre eventuell der Partnerlehrer über den normativen Stand zu unterrichten. (*Interpretationen**)

Fernsehen

Fernsehen als Teilthema der Zusammenarbeit zwischen einer Integrierten Gesamtschule und einem College wurde u.a. in Form eines Videozuschnittes behandelt. Interessant dabei ist, dass die französischen Schüler Fernsehen als kulturelles Phänomen und gleichzeitig als Medium untersuchten und darstellten. Eine aktive Auseinandersetzungsform mit dem Medium im interkulturellen Zusammenhang stellte die im Rahmen einer Begegnung produzierte, tägliche Ausgabe einer deutsch- französischen Nachrichtensendung (Tagesschau) dar. Sie bestand aus ein- und zweisprachigen Aussagen, aus gespielten "Szenen" und Interviews sowie aufgenommenen Zeichnungen und Collagen.

Schwieriger ist der direkte Austausch von Mitschnitten. Unsere Erfahrung zeigt, dass bei gleichem System (z.B. VHS) meist eine schwarz - weiß Wiedergabe möglich ist, aber: Ausprobieren ist besser als jede Theorie. Auf jeden Fall immer nur qualitativ gute Bänder benutzen! Viele Landesbildstellen, große andere Bildstellen sowie bestimmte Schulen (z.B. das Deutsch-Französische Gymnasium Saarbrücken) und Institutionen haben Umsetzungsmöglichkeiten von einem zum anderen System (Pal-SECAM). Einige Briefe oder Telefonate zu solchen Institutionen oder Stellen in ihrer Umgebung werden sicher zu einem positiven Ergebnis führen.

Feste (feiern)

War ein *Projektthema** zwischen einer Realschule in Berlin und einem Collège in Südfrankreich. Es eignet sich als Thema für ein längeres Projekt sehr gut, besonders wenn:

- die eine Stadt (Martigues) eine ausgeprägte Festtradition (in dem Fall: le Festival de Martigues) hat,
- unterschiedliche Festgewohnheiten und -erfahrungen bei den Schülern vermutet werden können (im Mittelmeerraum haben Feste, wie Weihnachten, Fasching, Ostern u.a. eine andere Tradition und dementsprechend auch einen anderen Charakter),
- die Beteiligung anderer Fächer möglich ist, welche die intensive Behandlung und Darstellung der Fest"produkte" (Kostüme, Spezialitäten, Schmuck usw.) gut integrieren können (Kunst, Polytechnik, Musik).

Der Wunsch, viele Feste, die im Jahr vorkommen, vorstellen zu wollen, hat sich in der konkreten Erarbeitung der Materialien als Überforderung herausgestellt. Die vom Thema bestimmte chronologische Abfolge führt zu einer "Produktionshetze" (*Zeitaufwand**). Es wäre also ratsam, sich auf wenige, bestimmte Feste zu konzentrieren. (z.B. Weihnachten und Fasching oder Ostern), so dass jede Gruppe genügend *Zeit** für die Erstellung der eigenen bzw. die Behandlung der fremden Materialien hat (siehe das Projektbeispiel „Ganzjähriger Materialaustausch: „Das Fest“).

Es ist bei einem solchen Thema zu überlegen, ob gleiche Feste behandelt werden - dies ist vielleicht anfangs einfacher - oder ob gleichartige oder "bedeutende" oder "persönliche" Feste gewählt werden. Dies wird vom Partnerland, der Religion u.a. abhängen. (*Themenfindung**)

Finanzierung

Unsere Projekterfahrungen zeigen, dass für den Materialaustausch selbst recht geringe Kosten auftreten. Je nach gewählter Technik (Fotos, Dias, Video, Collagen, e-Mail u.a.) und der vorhandenen Ausstattung der Schule sind höhere oder geringere Kosten für Verbrauchsmaterialien, Versandporto und Korrespondenz zu veranschlagen. Es können, insbesondere wenn Probleme auftreten, noch Ausgaben für Telefongespräche hinzukommen; wir raten aber dazu überwiegend e-Mail für Organisations- und Klärungsfragen zu nutzen. Wenn eine Schule die notwendige technische Ausstattung¹ besitzt und die eventuell anfallenden Leitungskosten abgedeckt sind, ist die Nutzung moderner Kommunikationsmittel, angefangen mit *Fax**austausch, *e-Mail**austausch, Nutzung eines gemeinsamen *Chat**raums, *Video**-konferenz kostengünstig. Ein Materialaustausch per e-Mail setzt i.d.R. mindestens einen guten Scanner voraus, um entsprechende Bilder mitschicken zu können.

Ein weiterer Kostenbereich sind die notwendigen Treffen der beteiligten Lehrer der Partnerschulen. In unseren Projekten finanzierten verschiedene Kostenträger diese Ausgaben. Was kann man aber ohne eine solche Projektfinanzierung machen?

Für die Finanzierung aus schulischen Mitteln bedarf es der Unterstützung durch die Schulleitung oder durch die (Fach-)Konferenz. Aber die Schulsekretärin weiß in der Regel über die verschiedenen Möglichkeiten und unterschiedlichen Konten gut Bescheid und kann Tipps geben, mit wem vor einem Antrag gesprochen werden sollte. In den einzelnen Bundesländern gibt es wohl unterschiedliche Einzelregelungen und Konten, die für solche Zwecke herangezogen werden können.

Aus dem Konto für laufende Haushaltsausgaben (traditionell Konto 6302) werden "für die Hand des Lehrers" laufende Ausgaben, auch (unvorhergesehene) Dinge bezahlt. Aus ihm kann auch eine "Handkasse" gespeist werden, um z.B. Porti, Fotoarbeiten und Kleinmaterialien zu bezahlen. Größere Ausgaben werden nach entsprechender Vorabklärung nach Lieferschein bargeldlos überwiesen. In Schulen mit Budgetierung ist die Finanzierung oft abhängig davon, wie stark Austauschaktivitäten von

¹ Hier ist nicht nur an die Geräteausstattung zur Kommunikation selbst zu denken, sondern auch an Peripheriegeräte wie z.B. einen guten Scanner, mit dem gedruckt oder als Collage vorliegende oder von Schüler/innen erarbeitete Texte und Bilder digitalisiert werden können, ein CD-Brenner ist sinnvoll, um umfangreiche Dateien zu brennen und zu verschicken, da e-Mailanhänge über 1 MB von vielen e-Maildiensten nicht verschickt werden, für Video eine Schneidemöglichkeit...

Schulleitung und Kollegium, aber auch von Elternseite anerkannt und wichtig gehalten werden. Gut ist die Verhandlungsposition, wenn Austauschaktivitäten im Schulprogramm verankert sind.

Postsendungen können auch heute wie seit Jahrzehnten von Schule zu ausländischer Schule sehr kostengünstig verschickt werden, wie unter *Klassenkorrespondenz** angegeben ist. Eine letztlich teurere Lösung unter Inkaufnahme zeitlicher Verzögerung geht über den Postversand des Schulträgers. Bei häufigen und besonders teuren Sendungen (z.B. Pakete mit Übermaßen) empfiehlt sich eine vorherige Absprache.

Eine weitere Geldquelle können Elternvertretungen, Elternspenden und Fördervereine sein. Elternvertretungen erhalten für ihre Arbeit gewisse Mittel, die oft auch für andere gute Zwecke zur Verfügung gestellt werden.

Es gibt unserer Kenntnis nach keine spezielle Finanzierungsmöglichkeit für pädagogischen Austausch und damit verbundene Lehrertreffen. Man braucht also viel Phantasie!

Es gibt Möglichkeiten aus Mitteln des Schulträgers (der Gemeinde) Zuschüsse zu bekommen, insbesondere wenn die Partnerschule in der Partnergemeinde liegt (Bundesvereinigung der Kommunalen Spitzenverbände). Das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW), (Molkenmarkt 1, 10179 Berlin; <http://www.dfjw.org>) bietet in seinem Rahmen Zuschussmöglichkeiten. Bei Partnerschaften mit Großbritannien gibt es Möglichkeiten über das *British Council* (Hackescher Markt 1; 10178 Ort: Berlin <http://www.britishcouncil.de>). Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass man gemeinsam mit seinem Partner an einer der wenigen länderübergreifenden Lehrerfortbildungen (z.B. des Europarats) teilnimmt. Man sollte natürlich auch Gelder bei der zuständigen Kultusbehörde beantragen (ist unserer Erfahrung nach wenig erfolgreich, setzt gute Unterstützung durch Schulleitung und Schulaufsicht voraus), aber auch bei Stiftungen und bei entsprechenden Auslandsgesellschaften, wenn der Partner in einem Land ist, mit dem Partnerschaften selten sind. Andere Möglichkeiten bestehen manchmal in einem persönlich vorzutragenden Antrag bei einem bestehenden Förderverein (Elternvertretung, Ehemaligenverein). Je nach Themenwahl für die Zusammenarbeit bestehen auch gute Aussichten bei Firmen, Handelsgesellschaften und Geldinstituten.

Keine Angst, gerade unübliche Wege bieten viele Chancen! Beim Thema "Deutsch-französische Wirtschaftsbeziehungen" war z.B. eine Industrie- und Handelskammer spontan bereit, Geld zu geben. Manchmal besteht auch die Möglichkeit etwas über Medien zu finanzieren, durch Artikel, Ausstellungen oder für einen Film, den das Fernsehen dreht. Dieser Weg ist aber unbequem und ein Medium wie das Fernsehen bemächtigt sich schnell mit Eigendynamik dessen, der es nur nutzen wollte! Etwas Geld lässt sich auch über Verkauf von "Gebasteltem", von Eltern gespendetem Kuchen oder Essen, Sammlungen bei Klassen- und Schulfesten zusammenbekommen.

Der Beginn scheint besonders schwierig zu sein. Mit Berichten lässt sich bei manchen potentiellen Geldgebern mehr erreichen als mit konzeptionellen Anträgen. Auch die Bitte um Spenden im Anschluss an Vorstellungen des Projektes (*Außendarstellung**) war selten vergeblich. Alle Geldgeber und diejenigen, die noch nicht gespendet haben, sollten immer zu Außendarstellungen eingeladen werden. Zumindest sollten sie brieflich einen kurzen Bericht erhalten, auch dann, wenn dies nicht verlangt wird.

Hat man dies alles erfolglos versucht, so bleibt nur eine private Finanzierung. Die Ausgaben können bei entsprechender Bescheinigung mit Erklärung der Notwendigkeit des Koordinationstreffens durch die Schule steuerabzugsfähig sein. (Vorher mit dem Finanzamt abklären!) In Verbindung z.B. mit einer Urlaubsfahrt lässt sich ein Treffen natürlich auch kostengünstig vereinbaren.

Fortbildung

Wie kann man sich als Lehrer/in für eine solche dialogische Kooperation fortbilden, wo kann man Anregungen bekommen und sich Rat holen?

Für konkrete Fragen gibt es eine Reihe von Angeboten im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen der staatlichen, kirchlichen und privaten Stellen, wegen der Vielzahl der möglichen Interessen sei hier nur darauf verwiesen, dass immer auch an spezielle Institutionen zu denken ist; so geben Bildstellen oder Lehrerfortbildungsinstitutionen z.B. auch Lehrgänge in Videoarbeit, PowerPoint etc. Ein Tipp: Wenn mehr als fünf Kollegen sich gemeinsam melden, sind diese oft bereit, außerhalb des ausgeschriebenen Programms eine Einführung und Anleitung zu machen.

Wie gesagt, es fehlt an ausreichenden Möglichkeiten, sich mit ausländischen Kolleg/innen gemeinsam fortzubilden, obwohl es einzelne Seminare zu deutsch-französischen und europäischen Schulpartnerschaften gibt. Auch private Organisationen und europäische Lehrervereinigungen bieten interessante Seminare an. Wir möchten nur auf folgende in und außerhalb Deutschlands aktiven Organisationen bzw. ihre nationalen Ableger aufmerksam machen, über deren pädagogische Wochen oder *Fortbildungen** auch Partner persönlich gefunden werden können.

CEMEA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) : <http://www.cemea.asso.fr>

AEDE (Association Européenne des Enseignants) : <http://www.aede.org>

Der speziell für Lehrer/innen eingerichtete Veranstaltungskalender des Deutschen Bildungsservers <http://www.bildungsserver.de/termine2/termineausgabeliste.html?adressaten=Lehrer> führt auch solche Fortbildungen, Seminare und Kongresse auf:

Gerade bei übernational, europäisch ausgerichteten Seminaren und Fortbildungen lassen sich leichter gleichgesinnte Lehrer/innen finden, die selbst an einem pädagogischen Austausch interessiert sind.

Staatliche Lehrerfortbildungsinstitutionen bieten ab und zu interessante Fortbildung zu Fragen von Kooperation und Austausch über die Grenzen an. Die Landes- bzw. Bundeszentrale für politische Bildung sollte auch beachtet werden. Im Bereich der außerschulischen Jugendbegegnungen bieten Verbände vielfältige, wenn auch für den Schulbereich nur teilweise nutzbare Veranstaltungen, an (vgl.: *Partnerwahl**).

Viel zu selten findet man im Rahmen der Fortbildung die Möglichkeit, Erfahrungen über Kooperationen und Schülerbegegnungen auszutauschen. Hier wäre ein gutes Feld für eine regionale Zusammenarbeit (*Außendarstellung**) auch mit Kollegen anderer Fächer, die mit unterschiedlichen Ländern kooperieren. Gerade dieser Austausch kann sehr fruchtbar sein.

Fotoroman

Eine der im Projekt "Schule" von den französischen Schülern verwendete Darstellungsform. Die mit "Der Musik zuliebe / Pour l'amour de la musique" betitelte Geschichte beschreibt die Probleme von Jugendlichen in der Gestaltung ihrer Freizeit.

Diese trivialliterarische Gattung ist in Frankreich populärer als bei uns. Die Kombination von Fotos und Sprechblasen hat den Vorteil, dass die sprachlich transportierte Bedeutung zum Teil auch durch Bilder zugänglich ist, die wiederum eigene, nicht versprachlichte Bedeutungselemente (semiotischer Art) beinhalten. Wie im Fall von "Der Musik zuliebe" können auch die Texte in verschiedenen Sprachen verfasst und/oder auf methodisch verschiedene Art und Weise von den Adressaten erarbeitet oder ergänzt werden. Zur Bearbeitung können Fotos auch kopiert oder an die Wand projiziert werden.

Letzte interessante textspezifische Eigenschaft: der Fotoroman thematisiert geradezu ideal den Zusammenhang und die Übereinstimmung zwischen Wort- und Körpersprache. Sowohl in der Erarbeitung und in der darauffolgenden schauspielerischen Darstellung, um diese zu fotografieren, als auch beim Lesen wird jedem deutlich, wann das Bild, d.h. der Körperausdruck zur Sprache passt oder nicht. Die oft im Fremdsprachenunterricht übergangene Bedeutung von Körpersprache und anderen nichtsprachlichen Kommunikationsformen wird hier deutlich und damit gut bearbeitbar.

Übrigens, bei den Proben für die Fotos verband sich für manche Schüler der sprachliche Ausdruck mit der Gestik und prägte sich dadurch fest ein. Eine Erfahrung, die grundsätzlich gilt: Sprache, auch Fremdsprache, prägt sich im Verbund mit Bewegung, mit Rhythmus, besonders gut ein!

Mit *PowerPoint** lassen sich übrigens, wie im Fotoroman, Bildfolgen mit Sprechblasen herstellen, wenn man will, sogar auch mit untergelegten, gesprochenen Texten. Der Vorteil gegenüber einer auf Papier erfolgten Bearbeitung ist die einfache Vorführbarkeit auch für größere Gruppen.

Fotos, schwarz-weiß

Die leider auch wegen der Kosten aus der Mode gekommenen schwarz-weiß Fotos eignen sich hervorragend zur Reproduktion. Die erforderliche Technik für Entwicklung und Abzüge ist einfach. Kontrastreiche schwarz-weiß Fotos lassen sich sogar vorzüglich fotokopieren. Leider machen Fotogeschäfte nur noch selten und vergleichsweise teuer solche Arbeiten. Schwarz-weiß Fotos eignen sich nicht nur für *Fotoromane**, sondern auch für Ausstellungen, Artikel und Dokumentationen, Kopieranfertigung und Drucklegung.

Will man Schülerarbeiten abfotografieren, so sollten möglichst Filme mit geringen DIN-Zahlen verwendet und mit einem Stativ Zeitaufnahmen gemacht werden. Wenn die Schülermaterialien auf hellem Grund (z.B. weißem Papier) sind und fotografiert werden sollen, ist immer länger zu belichten oder eine größere Blende zu nehmen, als die Automatik angibt. Fotografen messen die richtige Belichtung mit einer "Graukarte", man kann auch eine engbedruckte Zeitungsseite mit Kleinanzeigen dazu verwenden. Ein aufgestecktes Blitzlicht führt oft zu Spiegelungen, insbesondere beim Ablichten von Fotos oder, wenn die Materialien durch Folienüberzug haltbarer gemacht wurden. Ideal ist, wenn man mit zwei starken Leuchten (z.B. 1000 W Lampen für Schmal- oder Videofilm) die Dokumente ausleuchten kann. Es geht aber auch sehr gut im Schulhof bei Sonnenlicht.

Am Film sollte nicht gespart werden. Lieber je Einzelobjekt drei Fotos mit unterschiedlicher Einstellung machen, um dann das beste Negativ auszuwählen, als später schlecht belichtete und deshalb kaum verwendbare Bilder zu haben. Dies gilt auch für Dias und Farbbilder, wir zahlten in diesem Punkt viel Lehrgeld! Ebenso ist es besser, Großaufnahmen einzelner Objekte anzufertigen, als viele mit unterschiedlicher Farbwertigkeit gleichzeitig aufzunehmen. Bedenken Sie auch, dass auf Fotos später nur die größeren Dinge gut zu erkennen sind. (*Dokumentation**; *Außendarstellung**)

Fremdsprachenkenntnisse der Lehrer

Im Rahmen unserer Projekte nahmen fast nur Schulen am pädagogischen Materialaustausch teil, bei denen die Sprache der Partnergruppe auch an der Schule unterrichtet wurde. Dabei zeigte sich, dass derjenige Lehrer/innen, der die Koordinierung des Austausches übernommen hat, Kenntnisse in der Partnersprache - zumindest passiv - benötigt. Sind jedoch an einer Schule mehrere Lehrer/innen beteiligt, so müssen nicht alle über solche Fremdsprachenkenntnisse verfügen. Wir machten aber die Erfahrung, dass es problematisch ist, wenn auf einer Partnerseite überhaupt keine Fremdsprachenkenntnisse bei Lehrer/innen vorhanden sind. Dies machte die Kommunikation oft nicht nur schwerfällig sondern führte auf Koordinations- und Auswertungstreffen leicht zu einer ungleichgewichtigen Kommunikation, da eine Seite sich ausschließlich in der Fremdsprache ausdrücken muss, während der anderen Seite die viel differenzierteren Ausdrucksmöglichkeiten in der Muttersprache offen stehen.

Bei einem Materialaustausch mit einer Lerngruppe eines Landes, dessen Sprache nicht in der Schule unterrichtet wird, spielen Fremdsprachenkenntnisse ebenfalls eine besondere Rolle. Hier kann die Kommunikationssprache zwischen den koordinierenden Lehrer/innen auch eine Drittsprache sein. Wir vermuten, dass dies zu keinen besonderen Schwierigkeiten führt, wenn die Kenntnisse in der Drittsprache auf beiden Seiten etwa das gleiche Niveau haben. Ist dies jedoch nicht der Fall, so wird man mit Kommunikationsproblemen, insbesondere bei den Interpretationen, von vornherein rechnen müssen.

Zusammenfassend stellen wir fest, dass bei einem pädagogischen Materialaustausch mindestens die *Koordinierungslehrer** über fremdsprachliche Kenntnisse verfügen müssen und zwar mindestens soweit, dass eine schriftliche und fernmündliche Koordinierungsarbeit und Nachfragen bei Problemen sowie in der Auswertung möglich sind. Andere teilnehmende Lehrer/innen, wie auch die Schüler/innen selber müssen jedoch nicht über fremdsprachliche Kenntnisse bzw. Kenntnisse in der Sprache der Partnergruppe verfügen.

Fremdsprachenkenntnisse der Schüler

Für einen pädagogischen Materialaustausch mit Partnergruppen aus anderen Ländern und Kulturen sind Sprachkenntnisse nicht unbedingt notwendig, sie können jedoch vieles erleichtern.

Die Fremdsprachenkenntnisse der Schüler/innen waren im Rahmen unserer Projekte sehr unterschiedlich je nach Stufe, Klasse, Lern- bzw. Projektgruppe. In zwei Fällen waren Schüler/innen beteiligt, welche die Sprache der Partnergruppe überhaupt nicht bzw. noch nicht erlernt hatten. Das Sprachniveau in den übrigen Gruppen war äußerst unterschiedlich, von Anfangskenntnissen in der Grundschule oder auf der Sekundarstufe I bis hin zu einem gut ausgebauten Stand auf deutscher Seite.

Wie nicht anders zu erwarten, zeigte sich, dass Fremdsprachenkenntnisse zumindest rudimentärer Art die Zusammenarbeit erleichtern, denn die Schüler können zumindest schlagwortartig auch Ausdrücke in der Partnersprache verwenden bzw. davon ausgehen, dass die Partnergruppe die von ihnen verwendeten muttersprachlichen Ausdrücke versteht. Jedoch wurde auch deutlich, dass für einen pädagogisch sinnvollen Materialaustausch Fremdsprachenkenntnisse nicht unbedingt notwendig sind. In diesem Fall muss auf das geschriebene oder gesprochene Wort weitestgehend verzichtet werden, obwohl es pädagogisch durchaus sinnvoll ist, wenn einzelne Begriffe bis hin zu kleinen Sätzen im Rahmen des Materialaustausches vermittelt werden, oder so gestaltet sind, dass sie durch Lexikonverwendung verstanden werden. Reich plädierte schon 1987 für eine Vielsprachigkeit in der Schule, wir machen gute Erfahrungen damit.

Vielleicht fragen Sie nun, wozu Materialaustausch dienen soll, wenn keine zu verbessernden Fremdsprachenkenntnisse vorhanden sind? Neben den in Kapitel 2. unter „Begründung und Kontext“ genannten Punkten findet sich einiges unter *Motivation** und *Pädagogische Motive**. In einem Fall zielte der Materialaustausch darauf ab, die erst später anstehende Wahl für die Fremdsprache positiv zu beeinflussen. Dieses Ziel wurde auch erreicht.

Gruppe/Lern- bzw. Projektgruppe

Art, Form und Umfang der Gruppen, die an solchen Kooperationsprojekten arbeiten können, sind unterschiedlich. Bei uns kamen vor:

1. normale "reguläre" Klassen(verbände) unterschiedlicher Stufen und Jahrgänge auf deutscher Seite: 3. Klasse in der Grundschule, 7., 8., 9., 10. Klasse in der Sekundarstufe I und 11. und 12. Klasse in der Sekundarstufe II. Aber auch
2. Adhoc-Gruppen, die sich einem Thema, z.B. "Zusammenarbeit mit einer französischen Schülergruppe" (Gymnasium) im Wahlbereich als Arbeitsgemeinschaft auf der Sekundarstufe I und II zuordnen oder
3. im Wahlpflichtbereich II (9. und 10. Klasse) in einer integrierten Gesamtschule, als Kurs an demselben Thema (2 Jahre) arbeiten,
4. als Gruppe, die sich für eine Projektwoche bildet oder für ein längeres, fächerübergreifendes Projektvorhaben. Dieser Gruppentyp ist vor allem auf der französischen Seite in Form eines früheren Projekt d'Action Éducative / PAE vertreten (*Projekt**)

HTML

HTML = HyperText Markup Language¹ gilt als software-unabhängiges Klartextformat als eine Art „lingua franca“ des *Internet*. Leider ist es aber so, dass es inzwischen verschiedene Versionen, auch von einzelnen Softwarefirmen gibt, die sich nicht alle an die international verabschiedeten Standards halten.

Zunehmend werden auch Programme angeboten, die es dem Nutzer erlauben HTML Seiten, also Web- bzw. Internetseiten zu erstellen, ohne HTML selbst in Grundzügen zu kennen. Allerdings haben viele dieser Programme, gerade auch die bekanntester Hersteller, den Nachteil, dass sie eine große Anzahl an eigentlich nicht benötigten Steuerzeichen verwenden. Dies macht die Gesamtdatei unnötig groß, was beim Verschicken als e-Mail Anhang ein deutlicher Nachteil sein kann. Solche HTML Seiten können bei später notwendigen Veränderungen und Ergänzungen solche Probleme zeitigen, z.B., weil man den eigentlichen Text zwischen den schier endlosen Steuerzeichen kaum findet. Es ist letztlich manchmal

¹ Im Rahmen dieses Stichwortes kann keine umfassende Erklärung geschweige denn ein Kurs erwartet werden. Wir beschränken uns auf Aspekte, die uns aus der Erfahrung wichtig erscheinen.

schneller, die gesamte Seite mit dem besagten Programm neu zu machen, als einzelne Veränderungen einzufügen.

Zum Erstellen von HTML Seiten gibt es verschiedene kostenfreie Angebote, die sich auch für schulische Zwecke eignen. Solche finden sich u.a. im Deutschen Bildungsserver <http://www.bildungsserver.de> wie z.B. „HTML-Dateien selbst erstellen“ oder „SELFHTML- HTML-Dateien selbst erstellen“.

Wie die englische Langbezeichnung andeutet, erlaubt HTML nicht nur Verlinkungen (Hyperlinks) im Text, die z.B. zu Erklärungstexten, Bildern, Quellenangaben, Lexika, Artikeln u.a.m. führen, sondern auch die Erstellung von ansprechenden Internetseiten mit einer ansprechenden Mischung aus Text, Bild, Graphiken und, wenn man dies möchte, auch mit Animationen und Tönen.

Unserer Erfahrung nach ist bei Schüler/ innen, aber auch bei Lehrer/innen die grundlegenden Kenntnisse der Möglichkeiten die HTML durch Verlinkungen bieten, eher gering. Bei Lehrer/innen ist dies erstaunlich, da damit manches didaktische Problem (Nutzer braucht, wünscht weitere Erklärungen) elegant gelöst werden kann und sei es nur, dass zu einer Worterklärung verlinkt wird. Deshalb raten wir, wenn im Rahmen einer Zusammenarbeit oder einer Begegnung ein entsprechendes Produkt erstellt werden soll dazu, dass die teilnehmenden Schüler/innen rechtzeitig vorher eine grundlegende Einführung erhalten. Erst, wenn das Konzept verstanden ist, können Schüler z.B. sinnvoll eine *Internetpräsentation* oder die Erstellung einer *CD-ROM* planen.

Internet

Praktisch jede Schule hat heute einen eigenen Internetauftritt: Die Unterschiede sind aber enorm je nachdem, wer diesen verantwortet, wer die anfallende Arbeit macht, ob auch Schüler/innen darin einen Platz finden etc. Teils werden nur Außenstehende informiert, seltener haben auch Lehrer/innen, Schüler/innen oder Eltern Raum für eigene Darstellungen zur Verfügung. Noch unterschiedlicher ist, ob und wenn, wie, pädagogische Kooperation, Schüleraustausch, Projekte mit ausländischen Schulen im Rahmen des Webauftritts der Schule präsentiert werden. Oft finden sich nur sehr beschränkte Informationen so z.B., dass seit x-Jahren ein Austausch mit x ausländischen Schulen - mit einem entsprechenden Links zu diesen Schulen -, besteht. Zahlreich sind auch Pläne von Austauschwochen dekoriert mit einigen Fotos, teils auch ein zusammenfassender kurzer Bericht, sei es von einer verantwortlichen Lehrkraft, sei es von einzelnen Schüler/innen. Schon sehr selten ist hingegen, dass ausführliche Planungen, pädagogische Ziele, methodisch-didaktische Überlegungen zu Sinn und Zweck des Austauscharrangements mitgeteilt werden, geradezu selten sind evaluative Auswertungen und auch gemeinsame Darstellungen, aus denen deutlich wird, dass diese Aktivitäten von mehreren Partnern gemeinsam verantwortet werden.

Gerade aber im Hinblick auf die Herausarbeitung eines schulischen Profils und im Sinne einer Verankerung von schulischer Kooperation und Austausch in einem Schulprogramm wäre es zu wünschen und anzuraten, den Internetauftritt viel stärker zur *Außendarstellung** und Information u.a. der *Eltern** zu nutzen.

Will man selbst einen neuen Austausch, eine Kooperation mit einer ausländischen Schule planen und sucht nun im Internet mit Hilfe einschlägiger Suchmaschinen nach guten Beispielen als Anregung, so stellt man schnell fest, dass sich solche nur mit großem Aufwand finden. Die Suchmaschinenergebnisse führen vorn fast ausschließlich Programme, programmatische Texte, Austauschorganisationen und deren Berichte; Berichte von Schulinternetseiten tauchen aber erst viel später auf. Auch einschlägige Fachportale wie z.B. die Landesbildungsserver in Deutschland oder die Zentrale für Unterrichtsmedien bieten solche Berichte sehr selten an. Im Deutschen Bildungsserver <http://www.bildungsserver.de> wie auch im Schulweb <http://www.schulweb.de> finden sich zwar einige Berichte, jedoch angesichts der sehr hohen Anzahl von Austauschprojekten und Schulpartnerschaften immer noch viel zu wenige. Hier könnte nur das dort angebotene „Selbst neu eintragen“ bzw. „Eintragen“ helfen, indem Lehrkräfte ihre internetbasierten Berichte dort selbst einschreiben und damit viel besser auffindbar machen.

Will man sich aber über Besonderheiten der Partnerstadt, der Umgebung, dortiger Museen etc. informieren, bietet das Internet i.d.R. schnell und kostenfreie Informationen, die auch Schüler/innen im Rahmen von Gruppenarbeiten, Arbeitsaufträgen selbst zusammenstellen können. Eine solche Vorbereitung macht vielen Schüler/innen Spaß und kann ihre Teilnahmemotivation fördern. Sinnvoll kann es auch sein, im Rahmen von Austausch die ausländischen Gast Schüler/innen vorher mit webbasierten Informationen über die Möglichkeiten am eigenen Ort und in der eigenen Stadt zu informieren, indem

kommentierte Linklisten geschickt werden¹. Auch ein Vergleich dessen, was „fremde“ Schüler/innen im Internet finden zu dem was „einheimische“ finden, kann ein interessanter Projektansatz sein. Dieser ließe sich aber auch auf Schüler/innen interessierende Themen ausweiten wie, wo finde ich schul- und hausaufgabenrelevante Informationen, wie verlässlich sind sie und wie schätze ich ihre Verlässlichkeit ein, wo liegen Unterschiede...?

INTERNET-Präsentation

Die Erarbeitung einer gemeinsamen Internetpräsentation im Rahmen einer gemeinsamen Projektarbeit, einer Austauschwoche oder einer *Drittortbegegnung** macht älteren Schüler/innen viel Spaß und vermittelt ihnen viel technisches Wissen und Können. Technische Voraussetzung für die Erstellung einer Internetpräsentation mit Schüler/innen ist i.d.R. das Vorhandensein eines zu den vorgesehenen Arbeitszeiten zur Verfügung stehenden PC-Arbeitsraumes, wobei möglichst jeder PC auch Internetanschluss haben sollte. Leider waren unsere Erfahrungen nicht sehr ermutigend. Mehrfach konnte im Rahmen eines projektorientierten Austausches auf schulische Internet- bzw. PC-Arbeitsräume nicht zurückgegriffen werden, weil dadurch der Stundenplan und der Unterricht verschiedener Klassen hätte umgelegt werden müssen oder weil die für diese Räume zuständigen Lehrkräfte diese nicht anderen überlassen wollten, die sie teils gar nicht kannten bzw. deren fachliche Kompetenz sie in Bezug auf Internet anzweifelte.

Wir arbeiteten auch schon einmal in einem französischen „cybercafé“, das für diesen Zweck angemietet war. Dies war aber teuer und erleichterte die Arbeit nicht, da die PC nicht miteinander verbunden waren und so die Einzelarbeiten mühsam zusammengeführt werden mussten. Wenn von beiden Seiten mehrere Laptops, etwa je vier Schüler einen, zur Verfügung stehen, ist das eine gute Möglichkeit. Wenn man jedoch mit zwei Großgruppen konsequent in Schicht arbeitet d.h. eine Gruppe arbeitet mit Texterstellung am Laptop und die andere macht in dieser Zeit Erkundungen, kann die Anzahl je Laptop bis zu acht angehoben werden. Dies setzt aber ein sehr akribisches Programm und eine exzellente Absprache zwischen den Lehrkräften voraus.

Zu bedenken ist auch, dass eine Zusammenarbeit in PC-Arbeitsräumen mit gemischtnationalen Gruppen schnell zeigt, dass die gleichen Programme nicht unbedingt so verbreitet sind, wie man dies oft unterstellt. Selbst wenn wirklich die gleiche Version des gleichen Programms in den beteiligten Schulen genutzt wird, können Probleme dadurch auftreten, das jeder an die muttersprachliche Präsentation dieser Programme gewöhnt ist und beim Tippen mehr Zeitaufwand und ein höherer Fehlerquotient zu erwarten ist. Ein weiteres Problem bei der Erstellung gemeinsamer Produkte sind unterschiedliche Tastaturen, so auch in Frankreich und Deutschland. Deshalb ist es anzuraten, wenigstens mehrere Tastaturen aus dem eigenen Land mitzubringen, mindestens jedoch einen Laptop mit der national üblichen Tastatur. Geschieht dies nicht, so verlängern sich die Arbeitszeiten erheblich, da eine Seite ständig einzelne Buchstaben und Sonderzeichen suchen muss. Unserer Erfahrung nach können jedoch Gruppen aus zwei bis vier national gemischt zusammengesetzten Schüler/innen zusammen an einem PC arbeiten.

Es gibt heute eine Anzahl von Programmen, sogar auch kostenlose, welche die Erstellung eines Internetauftritts ohne Vorkenntnisse ermöglichen, so sind dies sicherlich keine Programme, deren Benutzung eine „informationelle Grundbildung“ befördert. Unserer Erfahrung nach erleichtern Grundkenntnisse in *HTML**, einen Internetauftritt sinnvoll zu konzipieren, eine Grundstruktur für das zu entwerfen, was an Informationen dargeboten werden soll und wie sie dargeboten werden können. Schüler/innen tun sich schwer einen wirklichen „Hypertext“ mit verschiedenen Querverweisen, aufrufbaren Erläuterungen, Bildern, Fotos, Karten und auch direkten Links ins Internet zu konzipieren. Dazu sind Vorarbeiten anzuraten, z.B. beginnend mit einem guten Beispiel² und einer Arbeit über Vor- und Nachteile von Hypertext und welche Links sinnvoll sind.

Natürlich lässt sich eine Internetpräsentation auch ohne solche Grundkenntnisse erstellen. Es erleichtert jedoch die Arbeit, wenn von Lehrerseite eine oder wenige „Musterseiten“ auch mit Navigationsangaben vorgegeben werden, die dann von den Schüler/innen mit Inhalten zu füllen sind. Wichtig erscheint uns, dass allen Teilnehmern klar ist, was für Möglichkeiten eine Internetpräsentation bietet, die mit Materialien

¹ Je nach Klassenstufe, Möglichkeiten und Zeit ist es aber anzuraten SchülerInnen eigene *Collagen** oder Fotoalben oder auch aus Schülerperspektive zu interessanten Möglichkeiten, um z.B. Sport zu treiben oder eine *PowerPoint** Präsentation anfertigen zu lassen. (eventuell einen Kollegen ansprechen, der moderne Medien, bzw. Informatik unterrichtet.)

² Ein hervorragender virtueller geographischer mehrsprachiger Text zu Deutschland: <http://www.v-g-t.de>

auf Papierbasis nur mühsam oder gar nicht zu erreichen sind. Vgl.: auch *Internet**, *CD-ROM** und *PowerPoint**.

Interpretationen

Bei dieser Art von pädagogischem Austausch ist den Äußerungen der Schüler zu sich selbst oder zu anderen der Vorrang vor reinen Sachaussagen zu geben. Lernen soll nicht auf die Aneignung von person- und kontextungebundenen Daten reduziert sein, sondern als erfahrungsgestützte Erkenntnis gelten. Gerade aber weil es darum geht, dass Schüler in einem ständigen Wechselverhältnis zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmungsprozessen bewusst kommunizieren, stellt sich die Frage nach der Relativierung und Einordnung von Erlebnissen und Erfahrungen in einem größeren allgemeinen Zusammenhang.

Diese Arbeit nennen wir *Interpretation*. Die Unterrichtenden übernehmen eine interpretative Funktion, indem sie ihre Kenntnisse der Sprache und Kultur in den Ablauf einbringen, wenn

- Hintergründe einer bestimmten Äußerung oder Darstellung der Erläuterung und/oder der Verdeutlichung bedürfen,
- Phänomene kultureller, sozialer, politischer oder ideologischer Art aus der eigenen oder der fremden Gesellschaft zur verstehenden Einordnung zusätzliche Informationen allgemeinen Charakters notwendig machen.

Darüber hinaus müssen sie manchmal die Rolle des „advocatus diaboli“ übernehmen, um den Schüler/-innen etwas Abstand von sich selbst zu ermöglichen und ihnen die eigene Befangenheit erfahrbar zu machen.

Interpretation in diesem Zusammenhang versteht sich nicht als normierende Regulierung, sondern als Orientierungshilfe: Wo ist das einzuordnen, was Schüler/innen konkret erleben und erfahren, sowohl an fremder Gesellschaft als auch an eigener, vorgeblich "vertrauter" Gesellschaft?

Damit eng verbunden ist eine Distanzierungshilfe: Die Unterrichtenden müssen keineswegs die einzige richtige Erklärung liefern, sondern Schülern dazu verhelfen, ihre Erklärung als eine unter mehreren möglichen zu verstehen und zu akzeptieren.

Ihre Interpretationsarbeit bezieht sich also in erster Linie auf die Bewusstmachung des kulturellen Austauschprozesses, wie er konkret als Aushandlung zwischen Personen stattfindet sowie auf die Einordnung der Schülerinterpretationen, insbesondere derjenigen, die stark emotional besetzt sind. Dabei geht es nicht um Vermittlung von Fakten und Informationen, sondern mehr darum, dass die Arbeitsschritte erinnert und die unterschiedlichen Positionen und Sichtweisen auch pointiert verdeutlichend eingebracht werden. (*Dokumentation**)

Kennenlernen, Kennenlernphase

Unter diesem Stichwort möchten wir zwei Punkte kurz ansprechen:

- Kennenlernen bei jeglicher Art von Kontaktaufnahme zu Gruppen von Fremden und
- die Kennenlernphase, d.h. die erste Zeit, wenn unbekannte Gruppen zusammenkommen.

Dem Kennenlernen kommt eine sehr große Bedeutung zu, weil dies ein Prozess ist, den man verschiedentlich gut beeinflussen kann, wenn man nach R. Brislin (1981) sechs grundlegende Faktoren, die bei interkulturellen Begegnungen eine Rolle spielen, unterscheidet:

1. den sozialen und historischen Hintergrund jeder Person,
2. Persönlichkeitsfaktoren im engeren Sinne,
3. Gruppenzugehörigkeit und Gruppennormen,
4. situationsbezogene Faktoren,
5. aufgabenbezogene und

6. institutionelle Faktoren.

Als Lehrkraft kann man auf die ersten zwei Faktoren in der Regel gar keinen, auf den dritten und sechsten Faktor in geringem Maße Einfluss nehmen. Gut beeinflussen lassen sich hingegen situationelle und aufgabenbezogene Faktoren. Zu den aufgabenbezogenen Faktoren siehe *Thema**. Ein situationeller Faktor von überragender Bedeutung ist die Kontaktaufnahme selbst. Sie sollte jeden Schüler einzeln persönlich ansprechen und interessant sein, den Wunsch nach Weiterführung der Kontakte wecken. Unter *Ansichtskarten**, *Collage**, *Spiele**, *PowerPoint** und *Video** sind einige Anregungen zum Kennenlernen durch Postkontakt aufgeführt. Rein brieflich sprachliche Kontaktaufnahmen bei geringem Sprachniveau entsprechen diesem Anspruch selten (anders: Jones 1984). Da Art und Weise der Kontaktaufnahme die Motivation und das Interesse der Schüler/innen für einen mittelfristigen Zeitraum bestimmt, sollte diese gut durchdacht und mit dem Kollegen im anderen Lande abgesprochen sein.

Die eigentliche Kennenlernphase, d.h. wenn sich die Schülergruppen real begegnen, hat ebenfalls großen Einfluss auf den weiteren Verlauf. Es handelt sich bei dieser Art von Schüleraustausch nicht um die gleiche Situation wie bei Jugendbegegnungen, bei denen sich einzelne Individuen treffen, die sich vorher nicht oder kaum kannten. Beim Schüleraustausch auf Klassenbasis bringt jede Klasse ihre gruppeneigenen Verhaltensmuster, Zuordnungen, Rangfolgen mit ein, die es einerseits zu berücksichtigen und andererseits zu überwinden gilt. Da einigen Schülern immer eine bestimmte Leitfunktion zukommt, müssen gerade sie in der Kennenlernphase gut eingebunden sein, da es sonst zu gravierenden Störungen kommen kann. Für die Kennenlernphase sollte stets ausreichend Zeit vorgesehen sein. Kennenlernen geht problemlos, wenn spielerische oder aufgabenbezogene Elemente vorherrschen. Spielerische Elemente sind in der Regel unproblematisch, während aufgabenbezogene Elemente keinen zu starken Wettbewerbs- oder Bewertungscharakter haben dürfen. Vom Alter der Schüler/innen wird es abhängen, welche *Spiele** oder Arbeitsaufgaben geeigneter sind. (Rademacher; Wilhelm 1987, Kodron; Oomen-Welke 1995, S. 84-112)

Insbesondere wenn jüngere Schüler auf Gastfamilien verteilt werden, kommt es darauf an, dass bei der ersten Begegnung in der Wohnung mit den Personen der Gastfamilien ein guter Kontakt entstehen kann. Haben Schüler keine oder eine geringe Sprachkompetenz (z.B. bei Austausch mit einem Land, dessen Sprache in der Schule nicht vermittelt wird), so ist es oft sehr hilfreich, wenn vorher der Gastfamilie etwas zugeschiedt wurde, was an exponierter Stelle, z.B. im Hausflur oder im Zimmer, das der Gastschüler benutzen wird, aufgehängt werden kann. Dies können Fotos von Familie, Klasse, oder Schule sein, Fotos oder Postkarten des Heimatortes. Diese Dinge erleichtern den Gasteltern und dem Gastschüler die Kontaktaufnahme, da sich die sprachliche Annäherung über Konkretes und Vertrautes herstellen kann. Darüber hinaus wird es dem Gastschüler eine gewisse psychische Sicherheit geben, wenn er diese vertrauten Objekte direkt in seiner neuen Umgebung wiederfindet.

Klassenkorrespondenz

Unser Ansatz des Materialaustausches im Sinne von *Materialaustausch / Medium** geht über eine traditionelle Klassenkorrespondenz als reine Briefpartnerschaft hinaus. Eine Klassenkorrespondenz kann jedoch ein guter Ausgangspunkt sein. (Drese 1998, 2000) Wir raten also dazu, mit ausländischen Schüler/innen und Klassen nicht nur Briefe, sondern vielfältige Materialien auszutauschen (*Collagen**, *Fotos*, *CD-ROMs**, *PowerPoint** Präsentationen, *Videos**, aber auch Alltagsdinge wie Busfahrtscheine, Rechnungen u.a.m.).

Die Deutsche Post bietet die preiswerte Möglichkeit Schülerbriefe bis hin zu Päckchen, die zwischen Schülern durch Vermittlung ihrer Schule ausgetauscht werden, mit ermäßigtem Entgelt zu versenden.

Für den Versand von Schülerbriefen in Europa können aufgrund der günstigen Entgelte (0,55 Euro für den Standardbrief) keine weiteren Ermäßigungen gewährt werden. Dafür können solche Standardbriefe jedoch zu diesem Preis von Grönland bis nach Sibirien oder sogar (im Fall der französischen Überseedepartements, wie Martinique und Réunion) in die Karibik oder den Indischen Ozean versandt werden.

WICHTIG: Die Aufschriftseite solcher Briefe muss mit der eingedruckten Absenderangabe der Schule oder mit einem Abdruck des Dienststempels der Schule versehen sein. Weiterhin ist die Aufschrift "Envois échangés entre élèves d'école par l'intermédiaire du directeur d'école" anzubringen.

Dies gilt übrigens auch nach außereuropäischen Ländern, solche Klassenkorrespondenz¹ kann weltweit mit Luftpost zum Entgelt für Presse und Buch International - Einzeltarife Welt Land versandt werden. Die sonstigen Versandbedingungen wurden beibehalten.

Kommunikation:

Unsere Vorstellung von kommunikativen Prozessen entspricht dem in der Didaktik mittlerweile akzeptierten Ziel der Vermittlung von kommunikativen Fähigkeiten als Ziel des Fremdsprachenunterrichts.

Allerdings soll der Kommunikationsprozess innerhalb der Gruppen und zwischen den Gruppen selbst als Vermittlungs-, Verstehens- und Verständigungsprozess verstanden werden. Zu diesem Prozess und somit auch zu einer "gelungenen" Kommunikation gehört die Bewältigung von sprachlichen und nichtsprachlichen Aufgaben. Während in der Fremdsprachendidaktik Kommunikationsprozesse als sprachliche und sprachgestützte Prozesse verstanden werden, umfasst der Begriff "Kommunikation" im Materialaustausch alle Möglichkeiten, sich mitzuteilen und miteinander zu interagieren.

Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, alle *Medien** (Sprache, Bild, Körper usw.) auf ihre Eignung in diesem Zusammenhang zu überprüfen und gleichzeitig zu fragen, inwiefern sie sich gegenseitig stützen, ergänzen oder widersprechen.

Koordination

Über die Entfernung:

Paradoxerweise setzt die Tatsache, dass Schüler/innen untereinander frei interagieren sollen, intensive Kooperation und gründliche Rahmenplanung seitens der Lehrer/innen voraus.

Die Koordinationsarbeit betrifft zunächst zwei Bereiche: das *gemeinsame Thema** und die zeitliche Festlegung der Erarbeitungs- und Austauschphasen in Form eines *Terminplans**.

In unserem Erfahrungsbereich kamen die Absprachen folgendermaßen zustande:

- in Verbindung mit einem traditionellen Schüleraustausch (der aber nicht die am Projekt teilnehmenden Schüler betraf) wurde ein Projekt für das darauffolgende Schuljahr vereinbart;
- aufgrund der relativ geringen Entfernung waren verschiedene Koordinationssitzungen möglich;
- weitgehend per e-Mail, Fax oder brieflich und fernmündlich, was aufgrund der persönlichen Bekanntheit der Lehrer möglich war;
- in Verbindung mit einer gemeinsamen *Fortbildung** für Lehrer/innen

Je nach Art des Themas, ob es z.B. eine inhaltliche und zeitliche Struktur vorgibt („Feste“) oder ganz offen ist (Erarbeitung gemeinsamen Fiktion, die sich erst durch die Interaktion zwischen den Gruppen ergibt), muss und kann die Koordination locker oder engmaschig sein (*Vertrauen**).

¹ Mit Luftpost zum Entgelt für Presse und Buch International - Einzeltarife Welt Land versandt werden. Dies bedeutet (Anfang 2004) folgende Preise:
Gewichtsstufe / Entgelt

Bis 50 Gramm = 0,90 EUR

Über 50 bis 100 Gramm = 1,20 EUR

Über 100 bis 250 Gramm = 1,70 EUR

Über 250 bis 500 Gramm = 2,60 EUR

Über 500 bis 750 Gramm = 3,10 EUR

Über 750 bis 1.000 Gramm = 4,10 EUR

Über 1.000 bis 1.500 Gramm = 6,10 EUR

Über 1.500 bis 2.000 Gramm = 8,50 EUR

Unsere Erfahrung hat uns besonders dafür sensibel gemacht, dass gute Koordinationsarbeit kein Ersatz für ein persönliches Kennenlernen und offenes Klima unter den Lehrern selbst ist, sondern dies eher voraussetzt. Hier spielt die Frage der *Fremdsprachenkenntnisse der Lehrer** eine große Rolle. Die finanzielle Ausstattung des Forschungsvorhabens machte in einem Fall mehrere Treffen möglich. Wir wissen allerdings von Fällen (Klassenkorrespondenz), bei denen eine solche zunächst bewusst bescheidene Zusammenarbeit durch schriftliche Absprache unter den Lehrern zustande gekommen ist und sich auch bewährt hat.

Während einer Begegnung:

Bei allen Begegnungsformen, bei denen die Schüler/innen aus unterschiedlichen Schulen auch gemeinsame Projekt-Arbeiten realisieren sollen, ist es wichtig, dass sich die Verantwortlichen mindestens einmal täglich treffen und ungestört¹ den bisherigen Ablauf besprechen. Falls Probleme auftreten, können sie schnell darauf reagieren und, soweit angebracht oder gar nötig, eine Umplanung des Programms oder des Lernarrangements vornehmen. Wir raten dazu, für jeden einzelnen Tag vorher abgesprochene und in den Tageslauf festgelegte Termine vorzusehen. Es ist nämlich nicht selten, dass nur eine Seite oder einzelne Lehrkräfte ein Problem sehen. Dadurch aber, dass immer ein Besprechungstermin vorgesehen ist, soll verhindert werden, dass Fehler zu einem bleibenden Problem werden und möglich werden, Entwicklungen rechtzeitig zu reflektieren und zu steuern.

Koordinierungslehrer

Immer wenn ein pädagogischer Austausch, eine Zusammenarbeit mit einer ausländischen Schule nicht nur jeweils einen Lehrer tangiert, wird eine Lehrkraft benötigt, welche die Koordinierungsfunktion übernimmt. Er (sie) wird erster Ansprechpartner/in für den oder die Kollegen im anderen Land sein, für Schulleitung und -aufsicht, wie auch für Geldgeber (*Finanzierung**). Er (sie) wird Verantwortung übernehmen, dass Informationen alle Beteiligten erreichen, dass Anträge rechtzeitig gestellt werden u. a. Wir machten die Erfahrung, dass es vorteilhaft ist, wenn diese Funktion von einer einzigen Person übernommen wird. In zwei Fällen waren Teilfunktionen aber auch auf verschiedene Lehrer verteilt. Wichtig ist jedoch, dass die genannten Personen und Institutionen wissen, an wen sie sich wenden müssen. Auch wir mussten feststellen, dass parallele aber unkoordinierte Aktionen und unklare Ansprechpartner nicht nur Verwirrung, sondern auch große Probleme verursachen können.

Die Lehrkraft muss sich auch mit dem Partner im anderen Land schriftlich und mündlich gut verständigen können (*Fremdsprachenkenntnisse der Lehrer**) um die *Koordinierung** leisten zu können. Er (sie) sollte kommunikativ und kooperationsfreudig sein und Kollegen und andere Beteiligte (Schulleitung, Schulaufsicht, *Eltern** vgl.. *Außendarstellung**) informieren. Insbesondere alle auch nur entfernt mitarbeitenden und beteiligten Kollegen dürfen nie das Gefühl haben, nicht ausreichend informiert und beteiligt zu werden, sie stellen sonst schnell die Zusammenarbeit ein.

Lehrer, Aufgabe der Unterrichtenden

Im Bereich Materialaustausch und Begegnung kommt den Lehrern eine Schlüsselrolle zu:

- nur sie können den Vorschlag einer Zusammenarbeit machen,
- nur sie können die Schüler zunächst zur Aufnahme einer solchen Arbeit motivieren.

Der Lehrer muss sich, ehe dies soweit ist, zunächst um einen Austauschpartner bemühen (*Partnerwahl**), d.h. einen anderen Lehrer finden, der bereit ist, mit ihm und seiner Lerngruppe zusammenzuarbeiten. Die Lehrer selbst müssen sehen, ob sie bei all ihren verschiedenen Motivationen eine ausreichende Basis für die gemeinsame Arbeit finden. Sie müssen sich über die möglichen Themenbereiche, oft auch über das konkrete *Thema**, insbesondere aber die Möglichkeiten und *Techniken** der Materialerstellung einigen (*Koordination**). Nur wenn z. B. in beiden Schulen eine gleiche und kompatible Videoausrüstung vorhanden ist, sind Videobänder austauschbar. Dem Lehrer kommt auch die wichtige Rolle zu, insbesondere den Eltern diese unbekannte Form schulischer Arbeit frühzeitig zu erklären. Er muss umfassend

¹ Dies ist bei jüngeren Schüler/innen, die einer Aufsicht bedürfen, nicht ganz einfach und bedarf selbst der flexiblen Absprache zwischen den verantwortlichen Lehren/innen.

über das Thema, die geplanten Arbeitsweisen und Arbeitsschritte und die damit verbundenen pädagogischen und unterrichtlichen Ziele informieren. (*Außendarstellung**)

Die Koordinierungsarbeit des Lehrers in Form von Erstabsprache mit dem ausländischen Kollegen und Festlegung des Zeitplanes ist nur ein Aspekt. Für die laufende Arbeit ist eine ständige gegenseitige Information wichtig. Ein ausländischer Kollege weiß viele Dinge nicht, die hier selbstverständlich sind. Er benötigt die Daten über Ferien und Feiertage und die Daten über festliegende schulische Ereignisse (Schulferien, Schullandheimaufenthalte, Wandertage, Prüfungstermine, Praktika und anderes). Auch ist daran zu denken und zu besprechen, ob es bei möglichen Verschiebungen, d.h. wenn ein vereinbarter Termin nicht so eingehalten werden kann wie es geplant war, sinnvoll erscheint, halbfertige Materialien zu versenden, oder ob man den Versendungstermin verschieben sollte. (*Terminplanung**)

Lerngruppe - siehe Gruppe

Material / Medium

Das Material ist das Medium über das der dialogische Kommunikationsprozess läuft. Auffällig ist zunächst die große Vielfalt der Materialien, die von den Schülern erstellt werden. Sie reicht von Vertrautem (Videofilme, Dias, Fotos, PowerPoint) bis zu relativ Ungewohntem (Masken, Faschingswagen im Modellformat, Fotoroman), um hier nur einige Beispiele zu nennen. Die Materialauswahl ist zum Teil mit dem Thema verbunden. "Feste" liefert hierfür ein sehr gutes Beispiel. Das Material sind in dem Fall die Gegenstände, die mit den jeweiligen Festen zu tun haben. Die Materialauswahl hat daher selbst informativen, illustrativen Charakter, auch wenn sich seine Verwendung nicht darauf beschränkt.

In seiner Beschaffenheit und seiner Präsentation kann das Material Möglichkeiten offen lassen, damit der Adressat es verändern und/oder selbst weiter verwenden kann. Zwei in der Form unterschiedliche, in der Intention jedoch ähnliche Beispiele illustrieren diesen Gedanken:

1. die Berliner Schüler haben ihren Partnern sowohl fertiges Weihnachtsgebäck als auch die Rezepte und die Backformen zu dessen Herstellung geschickt.
2. Die Schüler eines College in Frankreich haben für die Vorstellung der Gruppe zwei "Verfassungsschützer" inszeniert, welche die Schüler unauffällig beobachten und beschreiben. Anschließend werden sie nach Deutschland geschickt, wo sie weiter "spionieren" sollen.

In beiden Fällen versteht sich das Material als Medium für Informationen, Gefühle, Gestimmtheiten und auch als Anregung zum Weitermachen und zur Auseinandersetzung und sei es auch dadurch, dass man sich erfundene Gestalten hin und her schickt!

Das Medium selbst sollte möglichst dem Inhalt angemessen sein. Ein Videostreifen aus aneinandergereihten Standbildern zur individuellen *Vorstellung** wirkt langweilig, im Rahmen einer *PowerPoint** Präsentation wirken die gleichen Bilder spannend!

Motivation oder die bewegende Kraft der Exotik

Die Begegnung mit einer fremden Sprache und Gesellschaft stellt auch heute noch etwas Besonderes dar. An sie sind häufig Erwartungen geknüpft, etwas Neues, Aufregendes oder Außergewöhnliches zu erleben. Kurz gesagt, es wird Urlaub und Exotik gesucht, nicht Alltag. Dies hängt u. a. mit Abenteuerliteratur, den in der Regel touristisch gefärbten Erwartungen mit dem Ausland zusammen, aber auch mit der solche Erwartungen aufbauenden oder unterstützenden Touristikwerbung, bis hin zu entsprechenden Produktwerbungen.

Diese bewegende Kraft der Exotik, der Suche nach Neuem, Spannendem spielt eine nicht zu unterschätzende Rolle in der Motivation von Lehrer/innen und Schüler/innen.

Eine solche Erwartungshaltung setzt voraus, dass Phänomene unter dem Gesichtspunkt der Kuriosität wahrgenommen werden, ohne dass man sich selbst in den Wahrnehmungsvorgang mit einbezieht.

Bei unserem Projektansatz ist jedoch die Bereitschaft und das Interesse an der Beschäftigung mit der fremden Gesellschaft in ihren alltäglichen Aspekten zentral. Dieses Terrain ist für viele Lehrer/innen, auch die Fremdsprachenlehrer, oft relativ neu dadurch, dass ihre Kenntnisse des fremden Landes häufig aus

der Perspektive des Besuchers und Urlaubers gewonnen wurden und die Erfahrungen mit vielen Bereichen in ihrer alltäglichen Erscheinungsform eher gering ist. Dies gilt auch für diejenigen Lehrer, die einen Teil ihrer Ausbildung in dem entsprechenden Land absolvierten. Soweit sie auf der Universität waren, kennen sie sicher eher die besonderen akademischen Erscheinungsformen. Oft auch liegt der arbeits- und ausbildungsorientierte Aufenthalt viele Jahre zurück, so dass sich, zumal im städtisch-industriellen Leben seitdem schon vieles verändert haben mag.

Die Entdeckung einer fremden Gesellschaft erfolgt immer mehr in Form eines unbekannten Puzzlespiels, bei dem sich aus einer Vielzahl von Beobachtungen, Eindrücken, Informationen und vielleicht einigen Aha - Erlebnissen ein Gesamtbild zusammensetzt, in dem auch Vorurteile, und Vorinformationen neu bewertet und teils neu geordnet werden.

Im Gegensatz zur Exotik ist Entdeckung und Irritation nicht planbar. Wodurch kann also eine längerfristige Motivation entstehen, sich irritieren zu lassen? Wir meinen, zum einen durch die Erkenntnis, dass solche Erfahrungen in einer immer kleiner werdenden Welt, in der sich alle Gesellschaften auf eine multi-kulturelle Zusammensetzung hin bewegen, notwendig sind, und zum anderen dadurch, dass sich oft in kleinen, alltäglichen und selbstverständlichen Dingen ein Reiz versteckt, der langfristig motivierender wirkt, als der oberflächliche der Touristikwerbung. (*Zeit**)

Öffentlichkeit

Indem unser Ansatz die Zusammenarbeit mit einer Gruppe außerhalb der eigenen vier Wände in den Mittelpunkt stellt, hebt er eine gewisse Form von „Unterrichtsimintimität“ auf, bzw. stellt eine Form von „Lernöffentlichkeit“ her. Die Lernenden und die Lehrenden können und sollen in dieser Richtung einen Schritt weitergehen, indem sie ihre Arbeit der Öffentlichkeit darstellen (*Außendarstellung**). Dies ist für *Qualität**, Lernerfolg und Motivation von großem Einfluss.

Pädagogische Motive

Wir wollen im Folgenden nicht die Vielzahl der unterschiedlichen Motive nennen, welche die Lehrer/innen an unserem Projekt teilnehmen ließen, sondern uns auf wenige, wie wir meinen, entscheidende Aspekte beschränken.

Bei Fremdsprachenlehrer/innen lag ein wichtiges Motiv zur Aufnahme einer solchen Arbeit in der als völlig unbefriedigend empfundenen Stellung des Faches in der Schule und im Ansehen bei den Schüler/innen. Es ging Französischlehrer/innen z. B. darum, ihr *Fach** wieder für eine größere Anzahl von Schülern attraktiv und wahlfähig zu machen, nachdem es zu einem Selektionsfach für wenige gute Schüler geworden war und dadurch angesichts sinkender Schülerzahlen insgesamt in Gefahr kommen könnte.

Im Collège in Frankreich konnten nachweislich gute Erfolge verzeichnet werden, indem die Schüler/innen vor der Fremdsprachenwahl am Materialaustausch beteiligt wurden. Dadurch entstand ein Interesse an Deutschland und dem Fach Deutsch mit der Folge, dass mehr Schüler dieses Fach wählten. In diesem Rahmen spielte auch die Außendarstellung vor Eltern eine besondere Rolle. An deutschen Schulen war dieser Effekt nicht so ausgeprägt. Wir sind jedoch davon überzeugt, dass er ebenso vorhanden ist.

Eine weitere wichtige Motivgruppe zielt darauf, Schüler/innen interessante, für ihr späteres Leben wichtige Arbeitstechniken und Erfahrungen anbieten zu wollen und dabei bewusst Wert auf Vorgehensweisen zu legen, bei denen es nicht nur um kognitiv-intellektuelle Leistungen geht. Wie die Biographieforschung zeigt, sind oft Begegnungs- und Austauschereignisse prägender als normaler Unterricht, und sei er noch so gut! (vgl. das Projektbeispiel „Begegnung von Anfang an...“)

Ein dritter Motivbereich ist angesprochen, wenn von "interkulturellem Lernen" die Rede ist. Hier geht es den Lehrern oft darum, dass sich die Schüler einerseits mit ihrer eigenen Identität beschäftigen, andererseits aber auch Andere differenziert wahrzunehmen und beurteilen lernen und zu Fremdem eine offenere Haltung anstreben. Es scheint, dass dies zunächst im Kontakt mit Schüler/innen, die weit entfernt leben, einfacher gelingt, als wenn man das Fremde in der direkten Schulumgebung oder gar in der eigenen Schule behandelt.

Das Motiv, lernschwächeren und bildungsferneren Schülern einen besseren Zugang zu einer fremden Sprache zu verschaffen, ist bereits im Projektbeispiel „Schule als Integrationsraum – eine erweiterte

Perspektive: Frankfurt am Main – Marseille“ behandelt worden und gehört zur weiteren pädagogischen Begründung (Vgl.: Jones, 1984, Kodron; Oomen-Welke 1995).

Ein weiteres ist auch, dass der traditionelle, auf Fremdsprachenunterricht fußende Schüleraustausch eine starke Konkurrenz durch die Europäischen Bildungsprogramme wie Comenius bekommen hat, auch dadurch, dass Lehrer/innen anderer Fächer solche anbieten und diese für manche Schüler/innen attraktiver erscheinen. Wir raten dazu, dass die damit verbundenen Fragen und Perspektiven in der Gesamtkonferenz behandelt und möglichst ein stimmiges Konzept mit sinnvollen Absprachen und fächerübergreifenden Ansätzen beschlossen und, soweit vorhanden, im Schulprogramm verankert wird. Argumentativ hilfreich sind dabei entsprechende Landeserlasse, die „Europa im Unterricht“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1993 vgl. auch : Lernen für Europa 1995) und auch „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland Empfehlung 1996) entsprechen. Wir haben festgestellt, dass eine fachübergreifende themenzentrierte Zusammenarbeit mit einer oder mehreren ausländischen Schulen zwar nicht einfach, aber immer sehr fruchtbar und anregend ist und oft die gesamte Schule davon profitiert: Kooperation ist hier immer besser als bloße Konkurrenz! Und, wenn Fremdsprachenverbesserung nicht erstes Ziel ist und Fremdsprachennutzung scheinbar nur Mittel zum Zweck ist, ist der Ertrag für die Schüler/innen nicht geringer.

Partnerwahl

Wenn ein oder mehrere Lehrer/innen einer Schule mit einem themenzentrierten Materialaustausch beginnen wollen, dann stellt sich oft das Problem, einen oder mehrere Partner zu finden. In denjenigen Fällen, in denen Lehrer einen schon traditionell gepflegten Schüleraustausch erweitern und effektiver gestalten wollen, wird dies häufig mit der gegebenen Partnerschule möglich sein.

Wie kann man aber neue Partner finden? Hier besteht offenbar ein Problem: Zwar gibt es sehr viele Organisationen und Einzelpersonen, die vermittelnd tätig werden können, jedoch existiert leider keine zentrale Anlaufstelle in der Funktion einer echten Serviceeinrichtung. Es gibt vielmehr über die bekannten Ansprechpartner in den Kultusministerien hinaus eine Reihe von privaten und gemeinnützigen Organisationen, die auch Partner vermitteln. Da deren Aktivität oft von freiwilligen Helfern abhängen, können wir sie aktuell nicht einschätzen und wollen wir sie deshalb nicht einzeln nennen. Sie finden sich aber in der Institutionendatenbank des Deutschen Bildungsservers. Dort findet man auch in „Newsgroups“ u.a.. Forum du Français Langue Étrangère FLE (Le Français dans le Monde), in dem Französischlehrer/innen aus vielen Ländern aktiv sind.

Wenn man in Frankreich Klassen mit Deutschunterricht sucht, ist unserem Wissen nach der direkte Weg, z.B. über den zuständigen inspecteur pédagogique régional d'allemand, oder den dortigen Association pour le Développement de l'Enseignement de l'Allemand en France (ADEAF) <http://www.ac-nancy-metz.fr/enseign/allemand/adeaf> effektiver. Sucht man im breiteren Fachspektrum, so sollte immer auch an die Teilnahme an Fortbildungen in Frankreich gedacht werden. Auf Europäischer Ebene bietet auch das European Schoolnet - Das Bildungsportal für Europa <http://eunbrux02.eun.org/portal/index-de.cfm> auch eine Partnersuche an.

Die Auswahl, die über solche Personen und Institutionen zustande kommt, ist immer auch von vielen Zufällen geprägt. Dabei muss mit längerfristigen Anbahnungszeiten gerechnet werden, da eine kurzfristige Partnervermittlung selten möglich ist. Darüber hinaus sollte ein zusätzlicher Zeit- und Kostenaufwand einkalkuliert werden, denn es erscheint uns notwendig, dass vor oder am Anfang einer Partnerschaft die ins Auge gefasste Schule besucht und mit der Partnerlehrkraft gesprochen wird. (*Koordination**, *Vertrauen**)

Über die Auswahlkriterien wollen wir hier nicht im Einzelnen sprechen. Nur soviel sei gesagt, dass in der Regel diejenigen Schulen und Lehrer/innen besonders geeignet erscheinen, die eher erzieherisch-pädagogisch ausgerichtet sind und die Ziele ihrer Arbeit nicht nur auf der Ebene der Wissensvermittlung definieren. Die "Projektfreudigkeit" einer Schule ist Ausdruck eines pädagogischen Klimas, in dem Offenheit, Neugier, Engagement und Kooperation überdurchschnittlich anzutreffen sein werden. Bei der Suche nach potentiellen Partnerschulen kann also die Frage, ob interessante Projekte stattfinden, ein wichtiges Auswahlkriterium sein. Zu viele Projekte könnten aber auch Stetigkeit vermissen lassen. Diese ist jedoch für einen ertragreichen pädagogischen Austausch sehr wünschenswert.

PowerPoint (Präsentation)

Die Nutzung des Microsoftprogramms PowerPoint¹ für Austauschprojekte hat sich als günstig erwiesen, weil es zum einen in Schule, Hochschule und Wirtschaft vielfältig genutzt wird und deshalb von Schüler/innen auch erlernt werden sollte und weil es sich zum anderen mit PC- und Textverarbeitung Vertraute schnell aneignen lässt.

In der Sekundarstufe II ist dieses Programm unserer Erfahrung nach zumindest einigen Schüler/innen schon bekannt. Bei Schüler/innen der Sekundarstufe I konnten wir feststellen, dass es schon nach einer kurzen Einführung (ca. 15 Minuten) selbständig angewendet wurde und eine mit PowerPoint vertraute Lehrperson nur selten bei Fragen oder Problemen hinzugezogen werden musste. Auffallend war, wie leicht sich die Schülergruppen untereinander, gerade bi- oder multinationale Gruppen austauschen und Techniken „abgucken“ konnten.

Mehrere Vorteile zeigen sich gegenüber einer Nutzung von HTML. Einmal ist es, wie schon gesagt, für Schüler/innen einfacher handhabbar. Ähnlich wie bei HTML können aber sowohl (gescannte) Texte, Tabellen, digitalisierte Fotos (auch gescannte Bilder) aber auch Töne (z.B. von Schüler/innen selbst gesprochene oder vorgelesene, also authentische Texte, Tonmitschnitte, usw.) verarbeitet werden. Eine Umwandlung in HTML ist zudem leicht gemacht. Mit Bildern und Tönen wird der Umfang der Dateien allerdings schnell recht groß, so dass es angeraten ist, die erarbeiteten Materialien eher auf eine CD-ROM zu brennen und diese den Partnern per Post zuzusenden (vgl.: *Klassenkorespondenz*)² als sie per e-Mail Anhang (Maximalumfang bis zu 1 MB²) zu verschicken. Ein Versand per Internet ist zwar auch bei sehr großen Datenmengen möglich, setzt aber spezielle Programme (z.B. FTP) bei allen Partnern voraus und ist im Vergleich zum Postweg eher teurer.

Ein Nachteil ist, dass PowerPoint nicht zum üblichen Lieferumfang für häusliche PCs gehört. Dadurch können Schüler/innen solche Präsentationen i.d.R. nicht zu Hause erstellen. Deshalb raten wir auch, eine kostenlose Version zum Anschauen von PowerPoint Präsentationen immer mit auf eine CD-ROM zu brennen und den Schüler/innen zur Verfügung zu stellen.

PowerPoint Präsentationen können ganz unterschiedlich genutzt werden:

1. In der Vorbereitungsphase eines Austausches bzw. einer Begegnung, um sich selbst, die eigene Schule, den eigenen Ort oder die eigene Region u.a.m. vorzustellen,
2. Während der Begegnung selbst, um interessante, wichtige Ereignisse in Wort und Bild für eine Präsentation schnell festzuhalten und zu dokumentieren,
3. Als pädagogisches Projekt, in dem ein Thema von Schüler/innen erarbeitet und dargestellt werden soll,
4. in der Nachbereitung, dadurch, dass Erkundungen, Erlebnisse, Erfahrungen nicht nur aufgearbeitet werden, sondern gleichzeitig eine vorführbare Form bekommen, die nicht zuletzt zur externen Information dienen kann. Somit können die Erfahrungen und die Reflektionen Mitschüler/innen³, Eltern, aber auch Kolleg/innen oder einer weiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. (*Außen-darstellung**)

Mit Hilfe eines Beamers lassen sich die Präsentationen einem fast beliebig großen Publikum vorführen und zwar sowohl im Rahmen eines Vortrags, als auch automatisiert als selbständig ablaufende Präsentation z.B. während eines Tages der offenen Tür.

¹ Für Linux und für Windows wird mit Staroffice von Sun eine entsprechende Software angeboten, aber ohne die lizenzpflichtige Rechtschreibprüfung, weiter gibt es in Open Office, da ist alles dabei, auch eine Präsentationssoftware, die PowerPoint Dateien importieren und exportieren kann: <http://download.openoffice.org/1.1.0/index-nojs.html>

² Für einen e-Mail Anhang ist eine Kompression (z.B. mit WINzip) immer anzuraten, weil ZIP Dateien als unproblematisch durchgelassen werden. Bei vielen Bildern, Tabellen etc. wird die Datenmenge je nach Zusammensetzung der Daten nur wenig reduziert, mehr wie 20 % sind kaum zu erwarten.

³ Dies ist besonders wichtig bei europäischen Projekten, bei denen eine Schülerbegegnung zumeist nur für eine kleine Gruppe vorgesehen ist. Um so wichtiger ist deswegen danach die Vermittlung des Erfahrenen und Erlebten an die zuhause Verbliebenen.

Um eine solche Arbeit während einer Begegnung (am Dritort) erstellen zu können, müssen natürlich entsprechende Arbeitsbedingungen vorhanden sein. Unserer Erfahrung nach ist ein PC (Laptop¹) für etwa je 4 Schüler/innen erforderlich, da mehr als vier kaum sinnvoll gemeinsam eine Präsentation erarbeiten können, selbst wenn, wie grundsätzlich anzuraten ist, die konzeptionellen Vorarbeiten (mehrsprachig) auf Papier erfolgen². Durch eine gute Planung und Absprache zwischen den Lehrkräften kann auch eine geringere technische Ausstattung voll ausreichend sein. Grundlage dafür sind unterschiedliche Aktivitäten von je einer Hälfte der Gruppe. So hat sich als vorteilhaft erwiesen, wenn eine multinational zusammengesetzte Hälfte der Begegnungsgruppe an den PCs arbeitet, während die andere Hälfte in dieser Zeit ein anderes Programm absolviert, z.B. eine Erkundung, eine Besichtigung macht. Voraussetzung ist aber, dass all dies gut abgesprochen ist und auch zwei mit PC und Programmen vertraute Lehrkräfte vorhanden sind, damit nicht ein Spezialist laufend nur am PC zur Verfügung stehen muss. (Vgl.: *Internet Präsentation**)

Projekt (-unterricht, -woche)

Die ausdrückliche Betonung der Bearbeitung eines Themas unter verschiedenen Aspekten mit unterschiedlichen Zugängen bei der themenzentrierten Zusammenarbeit entspricht den Merkmalen eines projektorientierten Lernansatzes.

Das Problem liegt aber in der Tatsache, dass diesem pädagogischen Ansatz unterschiedliche Strukturen, ja sogar "Traditionen" in verschiedenen Ländern entsprechen. In den Ländern der Bundesrepublik Deutschland gibt es einerseits die fächerübergreifenden Projekte, andererseits die sogenannten Projekt-wochen oder auch Projekttage.

In Frankreich ist die gängigste institutionelle Form das "Projet d'Activités Educatives" (PAE). Trotz sehr großer Variationen in Inhalt und Form ist allen "PAE" gemeinsam, dass sie das Ziel haben, möglichst viele Schüler/innen anzusprechen, ein gemeinsames Thema in den Mittelpunkt zu stellen und die Mitarbeit möglichst vieler Fächer anzustreben. Das "PAE" ist Bestandteil des Unterrichts und kann 10 % der gesamten Unterrichtszeit umfassen. Es wird finanziell von der Schulbehörde unterstützt. (vgl.: Alix; Kodron 2002, S. 130.)

Aus diesen Unterschieden ergeben sich Schwierigkeiten, sobald der Versuch unternommen wird, Projektunterricht mit seinen jeweils spezifischen institutionell-pädagogischen Merkmalen als Basis für themenzentrierte Zusammenarbeit zu wählen.

Wir haben die Erfahrung gemacht, dass der Anspruch, möglichst viele Schüler am "PAE" zu beteiligen, es erschwert, dass die Partnerschüler, die genau wissen wollen, wen sie anschreiben bzw. ansprechen sollen, eine Austauschgruppe identifizieren können. Andererseits hat sich die allgemeine Orientierung des "PAE" langfristig als sehr positiv erwiesen dadurch, dass Schüler, die Deutsch als Fach nicht oder noch nicht gewählt hatten, mit "Deutsch" und Deutschland in Berührung kamen. (*Pädagogische Motive**)

Prozess / Produkt

Bewusst erwähnen wir beide Begriffe zusammen. Die Betonung der Rolle des *Materials** und dessen Erstellung in einem zeitlich festgelegten Rahmen legt die Vermutung nahe, dass Produkte die gesamte Arbeit prägen. Allerdings haben die Produkte nicht nur einen Wert an sich, sondern sind Träger eines Kommunikationsprozesses und als solche in ihrer chronologischen Abfolge als Momentaufnahmen des Austausches zwischen beiden Gruppen zu werten. (*Rückmeldungen / Reaktionen**)

Ein Beispiel, um die Wechselbeziehung zwischen Produkt und Prozess zu illustrieren: Die Filme, welche die Gesamtschulschüler und ihre Partner aus dem Elsass über ihre eigene Schule gedreht haben, sind Produkte, die als selbständige "Texte" ihren Wert und ihre Bedeutung haben. Die Tatsache aber, dass die Möglichkeit für jede Schülergruppe bestand, die fremde Schule zu besuchen, bzw. einen Film über sie

¹ Toll ist es, wenn ein Brenner eingebaut ist, so dass die Schüler/innen beim Nachhausekommen schon alle Dokumente und Bilder auf einer CD-ROM mit nach Hause nehmen können.

² Während einer Begegnung ist es arbeitserleichternd, wenn auf dem PC erstellte Texte auch ausgedruckt werden können, es geht aber auch ohne. Das gleiche gilt für einen (tragbaren) Beamer.

zu drehen, macht deutlich, dass diese Filme in ihrer zeitlichen Abfolge als Bezugssystem zu verstehen sind. Sie dokumentieren also auch verschiedene Etappen eines gemeinsamen Lernprozesses.

Ein Ziel des Projekts besteht darin, Arbeitsprodukte nicht als endgültige Ergebnisse, als definitive Wahrheit seitens der Schüler/innen und der Lehrer/innen erfahren zu lassen, sondern als Momente der Betrachtung, des Erkenntnisstandes. Konkret heißt dies, dass die Produkte und Materialien bewusst als unvollendet, irritierend, herausfordernd, kurz „prozessfreudig“ angelegt und/oder verwendet werden sollten. (*Interpretation*)

Qualität

Dass Schüler/innen für sich und andere etwas produzieren, ist unsere Absicht. Es zeigte sich allerdings, dass Schüler/innen die Qualität ihrer Realisierung teils an den Kriterien messen, die normalerweise für professionelle und von daher technisch und ästhetisch ausgefeiltere Leistungen gelten.

Es wird ihnen beim Selbermachen bewusst, wie "verwöhnt" sie als Medienkonsumenten sind und wie selbstverständlich sie bestimmte Qualitätsnormen übernommen haben, die sich dann lähmend und demotivierend auf jede Form von laienhaftem Umgang mit diesen Medien auswirken können. (*Fehler*)

Manche Schüler/innen neigen aber auch zu schludrigem Arbeiten und wollen die so erstellten Materialien verschicken. Hier sollte von Beginn an, trotz aller Laienhaftigkeit, auf Mindeststandards bestanden werden. Dies betraf nach unserer Erfahrung immer nur einzelne Schüler/innen.

Auch wenn es sich im erzieherischen Sinne um eine richtige, notwendige Forderung handelt, so ist jedoch auch immer zu überlegen, welche Maßstäbe sinnvoll, gut und förderlich sind. Auf der Formebene ist zu berücksichtigen, welche Arbeitsmethode gewählt wurde, ob die Schüler/innen mit dieser Arbeitsmethode vertraut sind, ob sie, so weit sprachliche oder schriftsprachliche Äußerungen in den Materialien eingebaut sind, diese in ihrer Muttersprache oder in einer Fremdsprache abfassen, ob die gewählte Darstellungsweise eher dokumentarisch oder eher erlebnisbezogen ist.

Wichtig erscheint uns, dass in Kenntnis der Schüler/innen und ihres Wissensstandes die Forderung nach Einhaltung gewisser Standards situationsgerecht angepasst werden muss, auch im Hinblick darauf, dass zumindest anfangs der besondere zusätzliche Motivationseffekt einer solchen Arbeit nicht durch zu hohe Anforderungen reduziert wird oder gar ins Gegenteil umkippt. Eine wichtige Rolle spielt auch, ob, bzw. wie weit das gewählte Thema, die zu erstellende Arbeit im Lehrplan / Curriculum verankert ist.

Unsere Erfahrungen zeigten, dass die Schüler/innen selbst in technischer Hinsicht oft eher höhere Formstandards vor Augen haben als die Lehrer/innen. Dies galt insbesondere bei bekannten Medien, wie z. B. Comics, Fotoroman und bezog sich aber auch auf Tonqualität und Darstellungsweise. Bei einer entsprechenden Anleitung und Hilfestellung, die ausgebildete Fachkolleg/innen oder Außenstehende geben können, werden sich vermeidbare Fehler in technischer Hinsicht bald nicht mehr einstellen. So makel- und fehlerlos wie Profis können Schüler/innen, selbst mit Erfahrung, jedoch nicht arbeiten.

Seitens der Lehrer/innen, die selbst Laien waren, bedurfte es manchmal vieler Ermutigungen, bis die Schüler/innen die Unvollkommenheit der gegenseitig erstellten Austauschprodukte nicht als beschämend ansahen, sondern als ihr eigenes Werk anerkannten und in ihrer notwendigen Beschränktheit akzeptierten.

Die Diskussion über ästhetische Qualität hat in zwei Partnerschaften eine große Rolle gespielt, möglicherweise weil das Fach Kunst maßgeblich an der Zusammenarbeit beteiligt war. (*Fach / fächerübergreifend**, *Fehler**)

Der Anspruch an ästhetische Qualität scheint uns begründet und zulässig zu sein, solange er sich als Versuch versteht, Absicht und Realisierung in einem kommunikativen Sinn möglichst nah aneinander zu bringen.

Ein Beispiel: Die Faschingswagen aus Berlin wurden in der Partnerschule in Südfrankreich als so anregend und überzeugend angesehen, weil sie Ideen, z. B. "Dritte Welt hungert und Europa erstickt unter dem Butterberg", plastisch darstellen. Zu ihrer Überzeugungskraft gehört ohne Zweifel auch ihre ästhetische Qualität. (vgl. Das Projektbeispiel „Ganzjähriger Materialaustausch: das Fest“ und dort „Die Faschingsendungen“ und „Zur Nutzung der Materialien“)

Rückmeldungen / Reaktionen

Auch wenn es sehr wünschenswert ist, dass jede Gruppe irgendeine Form von Rückmeldung auf ihre Sendung erhält, aus der deutlich wird, welche Reaktionen sie bei der anderen Gruppe ausgelöst hat, blieb dieser Aspekt der Zusammenarbeit oft ein "Stiefkind". Dafür gibt es zwei Gründe:

- in der Regel war das Arbeitstempo sehr hoch und Lehrer- und Schüler/innen hatten große Mühe, die Projektarbeit kontinuierlich neben dem normalen Schulbetrieb und den entsprechenden "Störungen" des geplanten Arbeitsverlaufs zu betreiben. Reaktionen waren in ihrem Ausmaß nicht vorhersehbar und brachten, wenn man sie zu fruchtbaren Rückmeldungen verarbeiten lassen wollte, die ohnehin schwierige Zeitplanung durcheinander. (*Zeitaufwand**, *Terminplanung**)
- Schüler/innen konzentrierten sich zunächst sehr auf sich selbst und ihre eigenen Arbeiten und Produkte. So soll es auch sein. Diese intensive Beschäftigung mit eigener Wirklichkeit und deren Darstellung hinderte sie aber, zumindest am Anfang, sich mit gleicher Intensität der Sendung der anderen Gruppe zuzuwenden.

Aus diesen Beobachtungen könnten folgende Empfehlungen abgeleitet werden: Jede Planung sollte bewusst von vornherein Zeiträume für die Behandlung der Rückmeldungen vorsehen. Nicht nur die Versandtermine sollen ins Auge gefasst werden, sondern auch die Zeit, die für die Bearbeitung der fremden Materialien notwendig ist. (*Terminplanung**) Die Materialien sollten aber nicht nur für sich betrachtet, sondern immer auch als Ergebnis eines Prozesses aufgefasst werden (*Prozess/Produkt**). Von daher würde es sich empfehlen, dass jede Gruppe für sich selbst und für ihre Partnergruppe beschreibt, wie sie zu dieser Realisierung gekommen ist. Die Lehrer/innen haben in dem Fall eine besonders wichtige Rolle zu spielen, indem sie immer wieder auf den Prozesscharakter der Zusammenarbeit und damit auf die Entwicklung hinweisen und entsprechende Impulse geben. (*Material / Medium**)

Schülerorientierung

Das Gespräch unter Schülern, sei es in der eigenen Gruppe, sei es zwischen den Gruppen, ist ebenfalls Sinn und Zweck der Zusammenarbeit. Von daher ist Schülerorientierung ein zentrales Anliegen des Ansatzes. Konkret sind für uns zwei Ebenen wichtig:

- die thematische: Schüler/innen wählen *Themen** aus oder schlagen sie vor, so dass diese danach mit der Partnergruppe abgestimmt werden können. Sobald das Thema feststeht, überlegt sich jede Gruppe und somit auch jeder einzelne Schüler, welchen Aspekt er gern behandeln möchte, welcher aus seiner Sicht wichtig und mitteilungs- bzw. darstellungsfähig und –würdig ist.
- die praktische: Es geht um eine Vermittlungsaufgabe. (Vgl.: *Techniken**) Bei der Überlegung, in welcher Form etwas vermittelt werden kann, spielen die Fähigkeiten und praktischen Kenntnisse der Schüler/innen eine entscheidende Rolle. Ob ein/e Schüler/in fotografieren, basteln, backen, stricken, filmen, zeichnen, organisieren kann oder ob er/sie sich als talentierter Schauspieler, Musiker, Techniker erweist, hat damit zu tun, dass diese Arbeit sich an dem orientiert, was Schüler/innen an Fähigkeiten beitragen können, auch diejenigen, die sonst im Unterricht, speziell im Fremdsprachenunterricht, nicht gewürdigt werden.

Allerdings steht diese Orientierung an den Fähigkeiten, Interessen, Erfahrungen, Sichtweisen jedes Einzelnen immer in einem dialektischen/dialogischen Verhältnis zu der Auseinandersetzung mit der eigenen und der fremden Gruppe.

In einer Partnerschaft wurde durch Diskussion bzw. Befragung der Schüler/innen versucht, eine thematische Eingrenzung zu erreichen. Die dabei erhobenen Schwerpunkte der Schülerinteressen deckten sich jedoch nicht, im Gegenteil: Konfrontiert mit den Hauptinteressen der Partnergruppe zeigte sich keine Bereitschaft, deren Vorschlag z. B. das deutsche Thema „Umweltschutz“ zu übernehmen. Erst nach über einem Schuljahr wurde das gemeinsame Thema "Der Baum" gefunden und von beiden Seiten akzeptiert. Wir raten deshalb dazu, den Schülern eine beschränkte Auswahl von Themen vorzugeben, unter denen gewählt werden kann. (*Thema**)

Zum Thema "Wohnen" gab es viele fantasievolle Arbeiten darüber, wie sich die Schüler z. B. einen Sonntagnachmittag auf einem kleinen Platz wünschen.

Spiele

Die Schüler/innen entwickelten in Verbindung mit bestimmten Themen Spiele. Als Beispiel können wir zwei Brettspiele, das "Kennenlernspiel" und le "Jeu de la Gesamtschule" anführen, beide von den Schüler/innen der Gesamtschule ausgearbeitet. Bei diesen Brettspielen ging es darum, Informationen in Spielform zu wiederholen und sich Merkmale einzuprägen, seien es solche, die eine Person oder solche, die eine Institution, hier eine Integrierte Gesamtschule, kennzeichnen.

Eine weitere Spielform ist das Erkundungsspiel, das von der jeweiligen Gastgebergruppe für die Schüleraustauschwoche ausgearbeitet wurde. Aufgrund eines solchen Spieles sollten die Besucher die Stadt entdecken und die verschiedenen Orte kennen lernen, die für die allgemeine Orientierung oder für die Bearbeitung des Themas wichtig sind. In einer Begegnung kann dies auch als Rallye angelegt sein.

Beispiel: Bei einem Projekt zum Thema Wohnen fand ein Besuch in Frankfurt statt. Die Schüler/innen fotografierten gemeinsam interessante Gebäude im Rahmen eines solchen Stadtspiels und erstellten dann auf der Basis der entwickelten Bilder entsprechende Vorlagen für Linoldrucke. Das Ergebnis des Erkundungsspiels war eine Reihe von selbstgestellten *Ansichtskarten*^{*}.

Während einer *Begegnung*^{*}, insbesondere in der ersten Phase können Kennenlernspiele nicht nur das „Eis brechen“, sondern auch viel zum Wissen über die anderen beitragen. Spiele sind aber auch ein hervorragendes Mittel, um bestimmte interkulturelle Fragen mit Spaß zu bearbeiten und sollten vorgesehen sein, um z.B. einen verregneten Tag oder Abend sinnvoll auszufüllen, oder je nach Thema auch Herzstück der Begegnung werden. (Kodron; Oomen 1995 S. 84- 112)

Sprache

Wie im Hauptteil ausgeführt, legen wir im Rahmen unseres Projektansatzes Wert darauf, dass die mündliche und schriftliche sprachliche Verständigung nicht systematisch an erster Stelle als Kriterium für die Teilnahme stehen. Es geht uns bewusst um die Erweiterung des Spektrums. Nicht allein die bereits getroffene Wahl der Fremdsprache steht im Mittelpunkt unserer Vorschläge, sondern die Faktoren, welche die Entscheidung für eine Fremdsprache und ihr Weiterlernen positiv beeinflussen. Dies geht nicht, ohne dass Sprache als Kommunikationsmedium differenziert und relativiert wird, wie man dies am Beispiel des Projektbeispiels aus dem Grundschulbereich unschwer erkennen kann. Aber eben auch nicht nur dort. Die kommunikative Zusammenarbeit soll sich entsprechend anderer Ausdrucksmittel, insbesondere von Tönen und Bildern, bedienen. Wollen Schüler/innen mitteilen, welche Freizeitbeschäftigungen sie besonders lieben, so sollte dies nicht im Rahmen einer rein sprachlichen Aufzählung geschehen, sondern z. B. in Form von *Collagen*^{*}, in der die entsprechenden Freizeitbeschäftigungen bildlich dargestellt werden (*Ansichtskarten*^{*}). Dadurch erhält die Frage, in welcher Sprache die zu erstellenden Materialien abzufassen wären, auch eine relative Bedeutung.

Im Einzelfalle sollte dies schon bei der Planung mit abgesprochen werden. Wir raten jedoch dazu, nicht zu akribisch nur eine Sprache zu verwenden, sondern durchaus auch mehrsprachige Texte zuzulassen. Warum sollen sich Schüler nicht in einem deutsch-französischen Kontext auch in allen anderen ihnen bekannten Sprachen "Guten Morgen" sagen dürfen? (Reich 1987)

Wichtig ist, dass die Schüler praktisch erleben, dass das, was sie mitteilen, verstanden wird, dass das, was sie erhalten, interessant ist, dass sie Fragen stellen und zur Beantwortung der an sie gestellten Fragen eine Fülle von Phantasie entwickeln können, mit deren Hilfe sie sich verständlich machen, ja teilweise besser ausdrücken können, als wenn sie es nur schriftsprachlich dürften.

Je nach Fall wird natürlich die Benutzung der Sprache insbesondere von der Fremdsprachenkompetenz der Schüler/innen selbst abhängen, aber natürlich auch davon, in welchem schulischen Kontext der *Materialaustausch*^{*} angesiedelt ist. Wenn die Basis des Austausches ein Fremdsprachenunterricht ist, wird der Sprachanteil höher liegen müssen und im Laufe des Austauschprozesses stark zunehmen. In Fällen, in denen Fächer wie Kunst, Musik, Erdkunde oder Chemie¹ die schulorganisatorische Basis stellen, wird die Lage wieder anders zu beurteilen sein, speziell dann, wenn es sich um freiwillige

¹ Ein naturwissenschaftliches Minervaprojekt in dem Französisch die Kommunikationssprache war: <http://www.ulg.ac.be/cifen/infofore/expeda/eureau/>

Arbeitsgemeinschaften außerhalb des Unterrichtes handelt. (*Fach / Fächer**, *Sprachkompetenz der Schüler**) Wichtig ist uns aber in jedem Falle, dass nicht nur eine schriftsprachliche Kommunikation erfolgt, sondern möglichst viele Sinne und Kompetenzen angesprochen werden.

Tagebuch führen

Für Lehrer/innen wie für Schüler/innen hat es sich bewährt, während der Arbeit an einem Austauschprojekt eine Art Tagebuch zu führen. Aus dem Tagebuch sollten einerseits die einzelnen Arbeitsschritte (z. B. durch neue Überschriften), die geplante und die tatsächliche Ablaufstruktur hervorgehen, andererseits bietet es auch Raum für persönliche Bemerkungen im Sinne von Eindrücken, Erlebnissen bei der Arbeit, Kritik. Zusätzlich kann es auch Fotos der Arbeitssituation enthalten.

Bei einer abschließenden Vergegenwärtigung der Arbeitsschritte und dem Versuch einer Bewusstmachung des Gelernten, ist das Tagebuch sehr hilfreich. Es erleichtert darüber hinaus die Erstellung einer Dokumentation (*Außerdarstellung**).

Im Rahmen eines Schüleraustausches hat sich ein solches Tagebuch als sehr nützlich erwiesen. Von den Vorbereitungen des Austausches bis zur Rückkunft können ins Tagebuch Bemerkungen eingetragen werden. Manchen Schüler/innen, so zeigte sich, ist es angenehmer, schriftlich Beschwerden oder Kummer zu äußern. Ein Tagebuch bietet darüber hinaus beiden Partnern des Austauschs, den Gastgebern und den Gästen, eine gute Möglichkeit, Eindrücke und Befindlichkeiten mitzuteilen. Nach Abschluss des Austausches ermöglicht es zusätzlich einen sehr guten Einstieg für die Verarbeitung des Erlebten, wenn diese verschiedenen Notizen in der Klasse verlesen werden.

Auch als Beobachtungs- und Auswertungsinstrument für den einzelnen Lehrer oder für das pädagogische Team ist es besonders zu empfehlen. Gerade das Festhalten von einzelnen Details, von kleinen Szenen aber auch von Schüleraussagen erlaubt im Nachhinein, bei der Auswertung einen differenzierten Einblick in Entwicklungen, kritische Situationen, momentane Einschätzungen, an die man sich sonst nicht mehr so präzis erinnern würde (vgl. als Illustration: Schule als Integrationsraum – eine erweiterte Perspektive: Frankfurt am Main – Marseille / Die Begegnung auf der Frioul-Insel im Jahr 1997 "Begegnung zwischen Inselbewohnern und Neuankömmlingen / Migranten" und „Auszüge aus dem Tagebuch der Begegnung“).

Techniken

Unter Techniken sollen hier diejenigen Arbeitsweisen verstanden werden, die in die Produkterstellung eingegangen sind. Unter den entsprechenden Stichworten finden sich dazu je eigene Ausführungen - siehe *Ansichtskarten**, *Comics**, *Collage**, *Dias**, *Fotoroman**, *HTLM**, *PowerPoint**, *Spiele**, *Video**. Die Arbeitsformen in der Klasse oder Arbeitsgemeinschaft können sehr unterschiedlich sein. Je nach Gruppengröße und konkreter Tätigkeit wird es Einzel-, Gruppen- und gemeinsame Arbeiten geben. Nicht immer werden sich alle Arbeiten während der Schulzeiten machen lassen (*Zeitaufwand**). Bei aufwendigen Techniken wie Video wurden Aufnahmen am Nachmittag und manchmal auch am Wochenende entsprechend des vorbereiteten Drehbuchs durchgeführt. Für Collagen sammelten die Schüler im Rahmen der Hausaufgaben die entsprechenden Unterlagen ebenso wie bei einer Arbeitsaufgabe, bei der es darum ging, Werbeanzeigen für Produkte aus dem Partnerland zu suchen und auszuschneiden.

Tandem

Unter Tandem verstehen wir hier in einem übergreifenden Sinne generell, dass eine gestellte Aufgabe gemeinsam von einem Paar aus einer deutschen und einer französischen Person angegangen und gelöst werden soll. Als "Tandem-Methode" wird auch ein besonderer Ansatz zum Fremdsprachenlernen bezeichnet. Dabei wird an bestimmten Stellen des Sprachlernprozesses ein Tandem aus zwei Fremdsprachenlernern, hier also einem Franzosen und einem Deutschen gebildet. Hierbei bringt jeder auch seine muttersprachlichen Kenntnisse in Sprache und Kultur ein, so dass letztlich beide von einander lernen. Diese aus der Erwachsenenbildung stammende Tandem-Methode wird auch erfolgreich bei Schülerbegegnungen angewendet. Weiterführendes siehe Baumann (1999) oder neben weiteren Hinweisen im Webangebot des DFJW: Methoden und Materialien zum Sprachenlernen im Tandem der Beitrag des Deutsch-Französischen Jugendwerks zur Entwicklung der Fremdsprachendidaktik von F. Kerndtner: <http://www.dfjw.org/paed/langue/methoden5.html>

Terminplanung

Will man eine über das Schuljahr reichende Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Lerngruppen beginnen, so ist eine der wichtigen Vorarbeiten die Terminplanung. Wir raten dazu, kleine Wand- oder Faltkalender¹ auszutauschen, in denen jeweils alle feststehenden Termine eingetragen sind. Manche Schulen führen auch einen ständig aktualisierten Kalender in ihrem Webauftritt; auf diesen sollte auch hingewiesen werden. Wichtige Termine dabei sind in jedem Falle die Feiertage (auch örtliche oder schulinterne), alle Ferien, auch Eintagesferien, die zwei Feiertage überbrücken, Projektwochen, Schulfeste, Prüfungstermine, Praktika und sonstige Dinge und Aktivitäten, die einmal wichtig im Rahmen des Austausches sein könnten. (*Zeit**)

Des weiteren ist es wichtig, sich im Rahmen der vereinbarten Zusammenarbeit auch gemeinsame Termine festzulegen. Unsere Erfahrung zeigt, dass terminliche Festlegungen wie: "die Materialien sollen Anfang eines Monats zugeschickt werden", besser waren als noch genauere Fixierungen. Derartige Termine für u. a. Materialsendungen, Koordinierungstagen, Schüleraustausch sollten frühzeitig ins Auge gefasst und festgehalten werden.

Entsprechend unserer Erfahrung raten wir dazu, keine zu gedrängten Terminplanungen vorzunehmen. (*Rückmeldungen / Reaktionen**) Ganz besonders gilt dies, wenn die teilnehmenden und koordinierenden Lehrer selbst noch keine Erfahrungen mit den im Materialaustausch praktizierten Arbeitstechniken haben. Desgleichen sollte immer soviel Luft in der Planung sein, dass unvorhergesehene Dinge (vgl.: Zusammenarbeit per e-Mail in der Sekundarstufe I), wie eine kurze Krankheit, Vertretung für einen Kollegen, Notwendigkeit eines längeren Verweilens bei bestimmten Lernschritten, für die Partner nicht zu unzumutbaren Verzögerungen beim Erhalt der Sendungen führen. Sollte es trotzdem zu sich abzeichnenden Verzögerungen kommen, so ist es sehr wichtig, diese unverzüglich mitzuteilen, damit sich die Partnergruppe darauf einstellen kann. In jedem Falle ist es jedoch wichtig, eine Partnerschaft über die vereinbarte Zeit hin aufrecht zu erhalten. Die Enttäuschung der Partner bei vorzeitigem Abbruch kann sonst sehr negative Folgen haben. (*Verlässlichkeit**)

Thema (Themenfindung, -bearbeitung)

Uns scheint es wichtig, dass ein gemeinsames Thema bearbeitet wird. In dem, was Schüler machen, beobachten, sagen und schreiben, muss Vergleichbarkeit angelegt sein. (*Zusammenarbeit**)

Was ist ein Thema? Hier einige Beispiele:

- "Unsere Schule / Eure Schule", "Feste feiern"
- "Der Stein"
- "Wohnen / Die Stadt"
- "Märchen (Brüder Grimm / Perrault)" "Der Baum / Der Wald"
- "Darstellung beider Länder im Spiegel der Reklame"

Hier nur sehr kurz einige Hinweise zu der Themenfrage:

- Dadurch, dass ein Thema gewählt werden soll, stellt sich die Frage der Einigung. Über die Themenwahl und das Bereden der thematischen Vorschläge wird den Schülern, vor allen Dingen aber auch uns selbst deutlich, wie sehr Themen Ausdruck einer "pädagogischen Kultur" sind und wie eng sie mit einem gesellschaftlichen Umfeld verbunden sind. Ein Beispiel: die Umweltthemen sind auf deutscher Seite in der Regel gefragt, auf französischer viel weniger.
- Dagegen ist das Thema 'Rassismus' oder 'Arbeitslosigkeit' in Frankreich präsenter. An dieser Stelle muss also schon deutlich werden, dass Themen nicht vom Himmel fallen und dass thematisches Interesse zum Teil gesellschaftlich bedingt ist. Allerdings ist es wiederum sehr ermutigend festzustellen, dass mit der Zeit eine Annäherung in der Themenwahl und -formulierung stattfinden kann.

¹ Ist Internetbenutzung fest in den Unterricht integriert, kann auch eine gemeinsame nur Mitgliedern offen stehende „Group“ z.B. bei Yahoo eingerichtet werden und der damit bereit gestellt Kalender benutzt werden.

So war "Der Baum / Der Wald" eine Synthese zwischen projektpädagogisch orientiertem Thema und dem deutschen Interesse an Umweltproblematik!

- Die Themenfindung ist auch innerhalb jeder Gruppe ein schwieriges Anliegen. Aus organisatorischen Gründen kann ein Einigungsprozess lange dauern, der Lehrer / das Lehrerteam muss aber sehr früh planen können, um sich mit seinem Partner absprechen zu können.

Erfahrungsgemäß kann eine "demokratische" Themenfindung erst dann erfolgen, wenn eine Zusammenarbeit schon angelaufen ist. Im ersten Jahr wird deshalb das Thema meistens von den Lehrern aufgrund eines mehr oder weniger deutlich artikulierten oder antizipierten Interesses der Schüler bestimmt werden müssen.

Eine gute Möglichkeit besteht darin, dass jede/r beteiligte Lehrer/in unter Heranziehung der Lehrpläne eine Reihe möglicher Themen entwickelt. Diese Themenvorschläge werden dann zwischen den Lehrer/innen ausgetauscht. Jede Lehrkraft sollte aber diejenigen Themen ablehnen, deren Behandlung ihr unmöglich erscheint. Alle verbleibenden Themen werden dann den Schüler/innen als Fragebogen zur Wahl gestellt und in einem zweiten Schritt auch Bearbeitungsvorschläge gesammelt.

Ein "Thema" könnte aber auch eine Arbeitstechnik bzw.- vorgang oder eine Perspektive, bzw. eine Fiktion sein. Dies war im zweiten Jahr des Austausches zwischen einem College im Elsass und der Integrierten Gesamtschule in Hessen geplant, bei der beide Schülergruppen eine Geschichte erfinden sollten. Das gemeinsame Vorgehen bestand darin, dass jede Gruppe nach eigener Entscheidung eine Figur erfinden, sie bildlich beschreiben sollte, die erfundenen Figuren anschließend ausgetauscht wurden und in der nächsten Folge etwas zusammen unternahmen, usw.: "Eine deutsch-französische Geschichte". (vgl. *Schülerorientierung**) Im Deutschen Bildungsserver finden sich verschiedene anregende Beispiele, wenn man nach „Schreibwerkstatt“ sucht.

Tonbildschau siehe: Dias

Verantwortlichkeit

Natürlich trägt in erster Linie der/die Lehrer/innen die Verantwortung für das, was inhaltlich und thematisch erarbeitet wird und dass dies in den Rahmen der Lehrpläne oder Richtlinien passt. (*Außen-darstellung**, *Bewertung**)

Besonders wichtig aber war den beteiligten Lehrern wie auch uns, dass die Schüler/innen selbst auch bewusst Verantwortlichkeiten übernehmen. Dies begann damit, dass sie ausdrücklich darauf hingewiesen wurden, dass die Partner *Verlässlichkeit** erwarten können müssen, d.h. dass die entsprechenden Materialien termingerecht übersandt werden. Dies betrifft eher die Gesamtgruppe. Der einzelne Schüler oder die Schülergruppen hingegen sind in ihrer Verantwortlichkeit gefordert, wenn es darum geht, zu einem Thema bzw. Unterthema einzelne kleine Bereiche so zu erarbeiten, dass eine aus verschiedenen Arbeiten zusammengesetzte Materialsendung entsteht.

Wir sahen die Verantwortlichkeit nicht nur als moralischen Appell. Durch die klare Vorstrukturierung und Zuordnung (wer macht was, bis wann) waren in der Regel auch *Bewertungskriterien** verbunden. Von Anfang an bestand Klarheit darüber, dass es sich nicht nur um Materialien handelte, die man - einmal weggeschickt - vergessen kann, sondern dass alles Produzierte einer Öffentlichkeit (*Außen-darstellung**) vorgestellt werden würde. Erfreulicherweise zeigte sich, dass relativ unabhängig von der Art der schulorganisierten Basis (Fachunterricht, Wahlpflichtkurs, freiwillige Arbeitsgemeinschaft) die meisten Schüler/innen die erwartete Verantwortlichkeit zeigten, und diese, insbesondere bei einer Zusammenarbeit über mehrere Jahre hin, so groß war, dass entsprechende Hinweise und Erinnerungen der Lehrkräfte oft überflüssig wurden.

Verlässlichkeit

Insbesondere für einen pädagogischen Austausch von Materialien, aber auch für eine Schülerbegegnung, ist neben einer Portion Vertrauensvorschuss auch Verlässlichkeit notwendig. Verlässlichkeit soll hier nicht nur heißen, dass man sich auf den Partner verlässt, sondern genauso, dass man die Absprachen selbst zuverlässig erfüllt. Wir möchten zwar vor einer zu großen bürokratischen Behandlung

warnen, andererseits zeigte es sich, dass in rein mündlichen Vereinbarungen manchmal Missverständnisse verborgen sind, die zu Misstrauen (*Vertrauen**) führen können.

Da Klarheit eine Voraussetzung für Verlässlichkeit ist, raten wir deshalb dazu, wichtige Dinge (*Terminplanung**, *Thema** u.a.) entweder schriftlich zu vereinbaren oder in einem kleinen Ergebnisprotokoll, das ausgetauscht wird, festzuhalten. Hier zeigt sich *e-Mail** dem Telefon deutlich überlegen.

Gerade bei einem pädagogischen Austausch, mit dem keine Schülerbegegnung verbunden sein soll, ist es besonders wichtig, diese Zusammenarbeit über die vereinbarte Zeit (ein Schuljahr) aufrecht zu erhalten. Wir raten deshalb davon ab, gleich zu Beginn über ein Schuljahr hinausreichende Zeiträume zu vereinbaren, was eine entsprechende Absichtserklärung natürlich nicht behindert. Für die Schüler/innen, die einmal für eine solche Zusammenarbeit begeistert wurden, an sie gewisse Erwartungen knüpfen und begonnen haben, sich mit den vorgestellten Partnern ein Stück weit zu identifizieren, ist es sehr wichtig, dass der vereinbarte Materialaustausch auch tatsächlich stattfindet und zwischendurch nicht abbricht. Bei Abbruch oder Einstellung kann es eine ganze Reihe negativer Folgen geben, von einem Motivationseinbruch bis hin zur Entstehung neuer oder Verfestigung vorhandener Vorurteile.

Die Verlässlichkeit ist nun nicht nur ein Problem der Lehrenden! Schon zu Beginn, nachdem die Schüler/innen zugestimmt haben, einen Materialaustausch zu machen, muss ihnen unbedingt klar sein, dass es sich nicht um einen Entschluss handelt, der jederzeit und beliebig revidierbar ist, sondern dass sie sich gewissermaßen vertraglich verpflichten, zusammenzuarbeiten, also auch über das Schuljahr hin die vereinbarten Materialien herstellen müssen. Die schriftliche Form eines Vertrages mit Unterschriften könnte vielleicht hilfreich sein.

Sollte es trotzdem zu Problemen kommen, so empfehlen wir, lieber Umfang und Qualität der zu verwendenden Materialien zu reduzieren und gute, hochmotivierte Schüler zu bitten, entsprechende Materialien in Hausarbeit zu erstellen oder auch unfertige Materialien abzuschicken. Falls ein Abbruch der Zusammenarbeit unabwendbar erscheint, so ist es unbedingt erforderlich, nicht nur den Lehrerkollegen zu informieren und dies zu begründen, sondern insbesondere auch den Partnerschülern dies in gebührender Form mitzuteilen. Dies sollte jedoch wirklich nur als letzter Ausweg gelten, denn erfahrungsgemäß bringt auch ein begründeter Abbruch für die Partner noch einige Probleme.

Vertrauen

Bei der Zusammenarbeit mit Personen aus einer anderen Kultur und Sprache ist auch bei angenommener *Verlässlichkeit** eine Portion Vertrauensvorschuss unbedingt notwendig, selbst wenn die Lehrer/innen, welche die Schlüsselpersonen jedes Austauschprozesses sind, sich kennen. Schon bei der Zusammenarbeit von Kollegen in ein und derselben Schule geht dies nicht ohne ein gewisses Maß an gegenseitigem Vertrauen. Dies ist um so notwendiger, wenn man mit jemandem zusammenarbeitet, der in anderen kulturellen Traditionen steht, eine völlig andere Lehrerausbildung bekommen hat, vielleicht bildungstraditionsbedingt andere Vorstellungen von Unterricht und Erziehung mitbringt, der insbesondere auch den Zwängen und Vorteilen eines ganz anderen Schulsystems unterliegt, das einem selber nicht vertraut ist. (*Zeit**)

Beispiele dazu: Ein Terminplan war abgesprochen, die Termine für die einzelnen Ferien ausgetauscht. Trotzdem war einmal eine rasch zu beantwortende Nachfrage an den Partnerlehrer notwendig, mit Bitte um umgehende Antwort, die nicht eintraf. Dies lag einfach daran, dass der entsprechende Lehrer mit seiner Klasse eine Woche lang in einem Landschulheim war und deshalb die Post nicht bekommen hatte.

Für die zu versendenden Materialien an die Partnergruppe hatte ein Lehrer nur eine ästhetisch ansprechende und handwerklich gute Auswahl von Schülerarbeiten zusammengestellt und diese verschickt. Sein Partnerlehrer hingegen hatte alle Schülerarbeiten verschickt, auch diejenigen, die, aus welchem Grund auch immer, halbfertig, unschön oder offensichtlich hingeschludert waren. (*Verantwortlichkeit**) Beide Vorgehensweisen werden entsprechend der eigenen Einstellung und der pädagogischen Traditionen unterschiedlich interpretiert werden können. (*Qualität**)

Sind solche Punkte, die mit Ärger verbunden sind, aufgetreten, so sollte man sie möglichst offen, aber fragend ansprechen. In der Regel stellt sich dann heraus, dass der Partner sehr wohl begründet und in bester Absicht gehandelt hat.

Zusammenfassend sei noch mal hervorgehoben: Vertrauen ist wichtig, ja notwendig. Es muss aber ergänzt werden durch offene Fragen. Immer wenn etwas unangenehm auffällt, wenn man etwas für nicht richtig hält, sollte man offene Fragen stellen, so fragen, dass es nicht vorwurfsvoll klingt. In der Regel wird man nicht nur ehrliche Antworten, sondern auch überraschende Einblicke in Wertgefüge und Beurteilungsmuster seines Partners bekommen.

Auch den Schülern, die an einem Materialaustausch oder auch Schüleraustausch teilnehmen, sollte die Notwendigkeit eines Vertrauensvorschlusses an geeigneten Punkten deutlich gemacht werden.

Mangelndes Vertrauen, gepaart mit einer Selbstgewissheit und Selbstgerechtigkeit, die keine Fragen mehr zulässt, sind ein steter Quell der Bestätigung und Produktion von Vorurteilen.

Beispiel: Eine Gruppe von Italienern sollte Abendessen bereiten und war bei der von den Deutschen erwarteten "üblichen" Abendmahlzeit längst nicht fertig. Es handelte sich hier aber nicht um die "Unpünktlichkeit" der Italiener, sondern einfach darum, dass die Italiener, wie in ihrer Heimat üblich, eine spätere Essenszeit geplant hatten.

Video

In verschiedenen Partnerschulen wurde Video genutzt und zwar

- zur Vorstellung der Schüler,
- zu dokumentarischen Zwecken,
- zum Transport von Szenen und Theaterstückchen,
- zur bikulturellen gemeinsamen Arbeit während einer Austauschwoche.

Es zeigte sich, dass Videoaufnahmen eine gewisse Erfahrung im Umgang mit der Technik erfordern (z.B. keine zu schnellen Kameraschwenks, wenig Totale, Tonqualität, Mikrofonfrage), dass aber Schüler/innen nach einer Einführung mit Begeisterung selbstständig arbeiten können. Ideal ist natürlich, wenn die Schüler/innen außerhalb des Fachunterrichts den Umgang mit der Technik erwerben können. Zum Einüben eignen sich auch gut Klassenfahrten bzw. Schullandheimaufenthalte.

Eine minimale Ausstattung mit Videokamera und Rekorder ist nötig, die es erlauben, auch Schnitte zu machen. Qualitativ besser und einfacher geht es mit elektronischen Schnittmöglichkeiten, die meist bei Bildstellen bestehen. Im Austausch wird man sich mit schwarz/weiß begnügen, weil die Videostandards in Farbe nicht kompatibel sind (z. B. PAL - SECAM - NTSC). Innerhalb eines Aufzeichnungssystems (z. B. VHS) gab es keine Schwierigkeiten. Kassetten sollten, möglichst amtlich aussehend, immer offiziell von Schule an Schule geschickt werden (vgl.: *Klassenkorrespondenz**), das reduziert mögliche Zollprobleme¹. Zu Kompatibilitätsproblemen siehe *Fernsehen**.

Die Nutzung von Video sollte dem Medium angemessen sein, d.h. bewegte Bilder und Ton nutzen. Spannend war z. B. die *Vorstellung**, die als Rahmenhandlung eine Detektivgeschichte nutzte, indem die Informationen über die Schüler, ihre Hobbies und Familien in die Ermittlungen eines Spions eingebaut waren. Gut war auch die Übermittlung von gespielten Szenen. Videomitschnitte der laufenden Projektarbeit, z. B. die Arbeit der Schüler/innen, Aufnahmen beim Stadtspiel u. a. eignen sich gut zur *Außendarstellung** und zur Dokumentation, selten jedoch für den Materialaustausch selbst.

Vorstellung, gegenseitige

Es zeigte sich, dass es die Arbeit erleichtert und insbesondere die Motivation der Schüler/innen verstärkt, wenn sie die Partnerschüler kennen, d.h. eine genauere Vorstellung von ihnen haben. Im Projekt wurde sowohl eine Vorstellung individueller Art durch *Ansichtskarten** an die Privatadresse praktiziert als auch eine gemeinsame Vorstellung der Lerngruppe z. B. durch *Spiele** und *Videostreifen**. Die Vorstellung

¹ Bei Versendung von und an die Privatadresse gab es teils lange Wartezeiten als auch Zollprobleme wegen vermuteter Pornovideos.

sollte aber möglichst so erfolgen, dass Fragen offen bleiben, so dass die Partner Rückfragen stellen können, dass Interesse geweckt, aber nicht sogleich voll befriedigt wird (vgl. *Collage**).

Videokonferenz

Es hat sich gezeigt, dass die Aussicht auf eine Videokonferenz für Schüler/innen sehr motivierend, teils auch für Lehrer/innen. Aber schon die technischen Voraussetzungen müssen sehr gut sein, also mindestens eine hohe Übertragungsrate¹, damit es auch angenehm ist. Trotzdem ruckeln die Bilder, die Zeitverzögerung zum gesprochenen Wort ist manchmal noch lustig...

Nach einer Videokonferenz, selbst nach gut vorbereiteten (vgl.: *Chat**) erlebten wir zumeist Enttäuschung. Einmal weil es nicht spannend ist, fast ausschließlich „talking heads“, also sprechende Köpfe zu sehen, zumindest, wenn die erste Überraschung bei sich nicht persönlich kennen Teilnehmern vorbei ist. Es ist auch eine Gefahr, wenn sich Schüler/innen durch nicht visuelle Vorkontakte eine Vorstellung über das Aussehen des Partners gemacht haben, wenn die sichtbare Abweichung zu groß ist, da ist es ratsam, vorher wenigstens Fotos ausgetauscht zu haben.

Für Arbeitszwecke, so unsere Erfahrung, ist eine Videokonferenz z.B. geeignet unter Lehrkräften um Einschätzungen und organisatorische Fragen zu diskutieren, eine gemeinsame Evaluation zu machen. Die Flüchtigkeit hat aber auch ihren Preis! Manchmal tauchten anschließend Fragen auf, weil sich keiner mehr genau erinnern konnte, was nun der oder die Partner zu einem bestimmten Punkt gesagt hatten., die dann doch schriftlich z.B. per e-Mail geklärt werden mussten. Hier ist dann ein dokumentierter Chat günstiger, weil man einfach im geschriebenen Text nachsehen kann, vorausgesetzt dieser wurde gesichert und abgelegt.

Uns erscheint eine Videokonferenz deshalb besonders geeignet, wenn es inhaltlich um Einschätzungen und Stimmungen geht, die durch das begleitende Bild etwas besser erfasst werden können. Bei der Besprechung von Fakten oder bei der Auswertung erscheint sie uns ungeeignet und zu aufwendig.

Zeit

Die Zeit im Sinne einer zeitlichen Planung ist das Grundgerüst einer jeden Zusammenarbeit über ein Schuljahr hinweg. (*Terminplanung**)

Die Zeit ist aber auch ein zentraler Bezugspunkt in jeder Kultur. Jede Kultur hat ihre eigenen Zeitabläufe. Deshalb ist bei einer Zusammenarbeit über Kulturgrenzen hinweg dem Umgang mit der Zeit eine besondere Beachtung zu schenken (*Vertrauen**). Der zeitliche Rhythmus ist in Kulturen unterschiedlich. Je nach Kultur gibt es z. B. unterschiedliche Höhepunkte im zeitlichen Ablauf des Jahres. Dies gilt z. B. für die bedeutendsten, größten Feste in einer bestimmten Region, aber auch im individuellen Leben. Dasselbe trifft für das Schulleben zu, in dem sich die schulischen Tätigkeiten ebenfalls um zentrale, nicht immer gerade festliche Ereignisse, gruppieren (Schulanfang, Klassenfahrten, Projektwoche, Prüfungszeiten u. a.). Auch im Tagesablauf unterscheiden sich die Zeitsysteme stark, z.B. wann steht man auf, wann werden Mahlzeiten eingenommen, um wie viel Uhr geht man schlafen, wann trifft man Freunde, welche Zeiten hält man sehr exakt ein, welche sind flexibel (Oomen-Welke 1995). Sehr interessant dabei ist, nach den Gründen zu suchen. Stadt-Land-Unterschiede liegen auf der Hand. Oft gibt es aber auch andere nicht so bekannte Unterschiede. (*Essen**)

Beispiel: Der französische Schüler hat vom ersten Schultag an einen gleichmäßigen "Stundenplan", in der Regel für alle Tage der Woche mit der Ausnahme des Mittwochs, d.h. die Schule fängt jeden Tag zur gleichen Zeit an und hört zur gleichen Zeit auf. Die gleichmäßige „schulische Versorgung der Schüler“ in und durch die Schule ist ein durchgehaltenes Prinzip. Schneefrei oder hitzefrei z.B. sind unbekannt. Auch wenn ein oder mehrere Lehrer krank sind, werden die Kinder nicht nach Hause geschickt.

Diesem gleichmäßigen Schulrhythmus in der Vorschule, Primar- und Sekundarstufe I des französischen Schulwesens steht auch heute noch ein täglich wechselnder, von vielen Ereignissen beeinflusster deutscher Schulrhythmus gegenüber, obwohl sich die „verlässliche Grundschule und Ganztagsschulangebote“ inzwischen mehren. Der deutsche Schüler muss eigentlich ständig seinen Stundenplan dabei haben, um nachschauen zu können, ob er heute die erste oder die zweite Stunde Schulbeginn hat,

¹ Also etwa ab 768 kbps.

wann die Schule endet, was eventuell nachmittags angeboten wird, er lebt fast vom ersten Schultag an mit Terminkalender. Dieser schon von jüngster Jugend an unterschiedliche Tagesablauf vermittelt auch andere Zeitgefühle und andere Reaktionen auf besondere Zeiteinteilungen.

Suchen Sie nach kulturellen "Zeitunterschieden"! Wir fanden es sehr interessant.

Zeitaufwand

Die Erfahrung in unserem Projekt zeigt, dass der notwendigerweise zu investierende Aufwand an Zeit und Arbeit zumindest anfangs immer über das übliche Maß von Unterrichtsvorbereitung hinausgeht. Natürlich war er je nach Lehrer/in, Partnerschaften und Arbeitsplan sehr unterschiedlich. Einige der teilnehmenden Lehrer/innen, insbesondere diejenigen, die aufwendige *Techniken** gewählt hatten (z. B. Videoaufnahmen), wobei weder die technischen noch die darstellerischen Seite vorher bekannt waren, berichten über einen anfangs sehr hohen zusätzlichen Zeitaufwand. Bei allen Partnerschaften scheint es so gewesen zu sein, dass die aufzuwendende Arbeit und Zeit zur *Koordination** und gegenseitigen Informierung der daran teilnehmenden Lehrer/innen anfangs recht groß war. In dem Maße, in dem die kooperierenden Lehrkräfte miteinander bekannt werden und ihre Einstellungen und Arbeitsweisen kennen lernen, sinkt dieser Aufwand deutlich. Auch die Einarbeitung in neue Themen und Arbeitstechniken erfordert zunächst einen zusätzlichen Zeitaufwand.

Trotz dieses großen Zeitaufwandes bestand bei den teilnehmenden Lehrer/innen die fast einstimmige Einschätzung, dass sich die zusätzliche Arbeit gelohnt habe, angesichts der *Motivation** und Lernerfolge bei den Schüler/innen, der meist veränderten Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler/innen und der überwiegend positiven Auswirkungen auf die Beziehung der *Eltern** zur Schule. (*Außendarstellung**)

Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit besteht in:

- der Koordination und Festlegung der Themen
- der Festlegung auf einen gemeinsamen Arbeitsablaufplan sowie
- dem ausdrücklichen oder impliziten Bezug auf die von der Partnergruppe gelieferten Aussagen und Darstellungsweisen (dialogisches Lernen).
- Möglichst auch in der Auswertung des Projektes und seiner *Außendarstellung**

Zusammenarbeit / Kooperation ist in unserem Projektansatz ein zentraler Begriff. Wir gehen davon aus, dass Partner über ein gleiches *Thema** oder einen gleichen Themenbereich (z. B. unsere Schule, Feste feiern, der Stein, Märchen) arbeiten und die Arbeiten gegenseitig austauschen. Wir sind der festen Überzeugung, dass nur eine thematisch gebundene Zusammenarbeit auch gute Früchte tragen kann.

Ein Zentralpunkt dabei ist, was man unter "Thema" versteht. In der konkreten Projektarbeit zeigte sich, dass die Findung eines gemeinsamen Themas sich manchmal recht schwierig gestaltet. So bestand der Anspruch, dass die Anlage des Themas auch den direkten Einbezug der Schüler/innen bei der Findung bzw. Festlegung des Themas erfordert. (*Schülerzentrierung**)

Im zweiten Jahr der Zusammenarbeit zwischen einer hessischen Gesamtschule und einem College im Elsass wurde nicht an einem Thema, sondern an zwei verschiedenen von den Schülern gewählten Themen gearbeitet, nachdem der ursprüngliche Vorschlag, eine gemeinsame Geschichte zu erstellen, abgelehnt worden war.

Auch dies scheint uns eine gute Möglichkeit für eine Zusammenarbeit zu sein, wenn beide Seiten bereit sind, zum Thema der anderen Seite ebenfalls Materialien zu erstellen und auszutauschen. Bei dieser Vorgehensweise liegen gegenüber dem ursprünglichen Projektansatz Vorteile in der Zusammenarbeit. Die Schüler/innen können leichter aktiv in die Themenwahl einbezogen werden und die Lehrkräfte müssen nicht langwierige vorherige Treffen haben, auf denen sie sich ohne die direkten Nachfragemöglichkeiten bei Kollegen und Schüler/innen auf ein gemeinsames Thema einigen müssen.

Für die konkrete Zusammenarbeit ist eine *Terminplanung** und eine *Koordinierung** zwischen den beteiligten Gruppen notwendig. Es sollte aber kein zu enger Ablaufplan vereinbart werden, der nur die Entwicklung der Materialien zum Thema und deren Austausch berücksichtigt, sondern immer auch Zeit für *Rückmeldungen** offen lässt. Auch wenn in unserem Erfahrungsrahmen die direkte Antwort, die Nachfragen auf ausgetauschte Materialien, selten waren und sich Reaktionen viel eher im Rahmen der neuen Materialsendung zeigten, so müssen sie dennoch immer möglich sein.

Sehr oft zeigten sich jedoch ungeplante Einflüsse in der Verwendung der *Arbeitstechniken**. So kam es z.B. zur Verwendung der Videotechnik dadurch, dass die Partner einen ersten Film geliefert hatten. Auch die Möglichkeit, *Spiele** zu erstellen, wurde erst genutzt, nachdem die Partner sich durch ein Kennenlernen - Würfelspiel vorgestellt hatten.

Auswahlbibliographie

Auswahlbibliographie und wenige Internetquellen

Eine Vielzahl von Publikationen und Arbeitsvorschläge des Deutsch-Französischen Jugendwerkes beziehen sich auf unser Thema. Sie finden sich im Internetauftritt: <http://www.dfwjw.org>. Wir führen im Folgenden nur solche einzeln auf, auf die wir uns ausdrücklich beziehen.

Alix, Christian: Pakt mit der Fremdheit. Interkulturelles Lernen als dialogisches Lernen im Kontext internationaler Schulk Kooperationen. = Forschungsreihe: Erziehung und Gesellschaft im internationalen Kontext, Bd. 7. Frankfurt am Main: Verlag für internationale Kommunikation 1990, 122 S.

Alix, Christian: Arbeit am Fremden und Eigenen – Lernraum internationale Schulk Kooperation. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch „Projektorientiertes Arbeiten“ 33 (1999) 41, S. 31-34.

Alix, Christian: Ganztagschule in Frankreich: Eine Fallstudie (erstellt im Rahmen des Projekts Bildung Plus), Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Juli 2003a Volltext: http://bildungplus.forumbildung.de/files/GTS_Fallstudie.pdf

Alix, Christian: Schüler aus verschiedenen Ländern erarbeiten fiktionale Texte (virtueller Roman): Sprache und Interaktion im Kontext der neuen Medien am Beispiel eines EU-Projekts über Wasseruntersuchung – Auch ein Konzept für Grenzregionen? In: Sprache transdisziplinär (Hrsg.) Rudolf Emons Forum Angewandte Linguistik Band 4, Frankfurt am Main: Peter Lang europäischer Verlag der Wissenschaften (2003b), S. 127-133.

Alix, Christian; Lacher, Monika: Mehr als Austausch? Lernort Begegnung: Ein Projektbeispiel zur deutsch-französischen Schulk Kooperation und zum dialogischen Lernen. In: Die Neueren Sprachen Partnerschaftliches Lernen 92(1993)4, S. 345-357.

Alix, Christian; Ehrhard, Peter. A; Goris-Peterstroch, Ann et al.: La pédagogie des échanges - Buts et moyens de la formation des enseignants. (Englische Version: Teachings for Exchanges, aims and ways of teacher-training) Conseil de l'Europe, Strasbourg 1993, 65 S. = Publication du Groupe de Recherche Européen sur la Formation aux Echanges Scolaires (GREFES) de l'Association Européenne des Enseignants (AEDE).

Alix, Christian; Bertrand, Gilles (Hrsg.): Pour une pédagogie des échanges. Le Français dans le Monde (numéro spécial) Recherches et applications. Vanves 1994, 192 S.

Alix, Christian; Erhard, Peter Alex: Weiterbildung durch Lehreraustausch. Aufbrechen – An fremden Orten lehren – Grenzen überwinden. In: Die Deutsche Schule, 90(1998)3, S. 333-346.

Alix, Christian; Kodron, Christoph: Les échanges: oui, bien sûr à condition que...! Définition et exemples d'une conception dialogique de la pédagogie de l'échange et de la rencontre. In: Französisch heute, 33 (2002) 2, S. 210-229.

Alix, Christian; Kodron, Christoph: Coopérer, se comprendre, se rencontrer. Réflexions et expériences. Paris: Office Franco-Allemand pour la Jeunesse, 2002b, 147 S.

Aufenthaltsrecht ausländischer Schülerinnen und Schüler: In: Schulverwaltung. Ausgabe Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Berlin, 13 (2003) 3, S. 116.

Austauschlehrertagung des Carolus-Magnus-Kreises in Kooperation mit dem Pädagogischen Austauschdienst vom 22. bis 26. 11. 2002 in Neustadt/Wstr. In: Knoten 16 (2003) 1.

Bade, Claudia: Internationaler Schüleraustausch als Kulturbegegnung. Hamburg: Krämer (2001), 91 S.

Baumann, Irmi; u.a. (Hrsg.: Deutsch-Französisches Jugendwerk): Die Tandem-Methode. Theorie und Praxis in deutsch-französischen Sprachkursen. Stuttgart u.a.: Klett (1999), 152 S.

Baur, Siegfried (Hrsg.): Brücken schlagen, Creare ponti, Crié liams. Partnerschaften zwischen Klassen mit verschiedenen Unterrichtssprachen. Bozen: Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe 1997, 207 S.

Betriebspraktika auch im Ausland möglich.: In: Schulverwaltung. Ausgabe Niedersachsen, 9 (1999) 9, S. 251.

Breitenbach, Dieter: Kommunikationsbarrieren in der Internationalen Jugenarbeit. Forschungsprojekt im Auftrag des Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit, Bd. 5, Ergebnisse und Empfehlungen. Saarbrücken: Breitenbach, 1979.

Brislin, Richard: Cross - cultural encounters. New York: Pergamon Press, 1981, 372 S

Büttner, Gerd; Lenzen, Klaus-Dieter; Schulz, Gerhild: Einfach sprachlos: interkulturelle Begegnungen zwischen Grundschulkindern in Deutschland und Frankreich. Von der Erfahrung zum Modell. Münster; New York: Waxmann, 1995, 189 S.

Buber, Martin: Dialogisches Leben, gesammelte philosophische und pädagogische Schriften. Zürich: Müller 1947, 459 S.

Buber, Martin: Ich und Du. 13. Aufl. Gerlingen: Schneider, 1997, 163 S.

Byram Michael; Zarate, Geneviève: Jugendliche in Gegenwart von Unterschieden – Vorschläge für eine Ausbildung. Strassburg: Europaratverlag, 1996. Rat für kulturelle Zusammenarbeit.

Caspari, Daniela: "Begegnungen" - der Abschluss einer Serie. In: Fremdsprachenunterricht, 46 (55) (2002) 4, S. 287-288.

Collin, Lucette; Hess, Rémi; Weigand Gabriele (Endredaktion): Die pädagogische Beziehung in interkulturellen Begegnungen. Internationale Situationen entschlüsseln: eine Reflexion am Beispiel des schulischen Modells. Deutsch-Französisches Jugendwerk Bad Honnef / Paris Neuauflage 1996 (Arbeitstexte Internationales und interkulturelles Lernen Nr. 11), 41, S.

Collin, Lucette ; Burkhard Müller (Hrsg.): Europäische Nachbarn - vertraut und fremd : Pädagogik interkultureller Begegnungen / Lucette Colin. - Frankfurt am Main [u.a.] : Campus-Verl., 1998, 214 S.

Demorgon, Jacques: Interkulturelle Erkundungen : Möglichkeiten und Grenzen einer internationalen Pädagogik. Frankfurt am Main: Campus 1999, 275 S.

Deutsch-Französisches Jugendwerk: Tele-Tandem, Tandemmethode und zahlreiche weiterführende Volltexte und Links: <http://www.dfjw.org/paed/langue/tandem.html>

Dietrich, Ingrid: Übungen und Arbeitsformen im Projektunterricht. In: Bausch, Karl Richard; Christ, Herbert; Hüllen, Werner, Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, 1989, S. 213-215

Döbrich, Peter; Kodron, Christoph: Interkulturelles Lernen in internationalen Jugendbegegnungen. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1986, 188 S.

Donath, Reinhard u.a. (Hrsg.): Das transatlantische Klassenzimmer. Tipps und Ideen für Online-Projekte in der Schule. Akt. Neuaufl. Hamburg: Körber-Stiftung (2000), 371 S.

Donath, Reinhard (Hrsg.): CD-ROM im Fremdsprachenunterricht. Stuttgart u.a.: Klett (2001), 80 S.

Drese, Karin: Klassenkorrespondenz im Englischunterricht mit Kindern. Überlegungen zu einem Projekt der Europaschule Gladenbach und einer englischen Grundschule. 1998. Volltext in PDF Format: <http://www.bildung.hessen.de/examen/englisch/primar/korrespondenz/eunterricht.pdf>

Drese, Karin: Klassenkorrespondenz im Frühenglischunterricht... geht das? Und wie!. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, (2000) 3, S. 14-17.

Dresselhaus, Günter: Internationale Schulpartnerschaften als ein Entwicklungsschwerpunkt von Schulen. In: Schul-Management, 30 (1999) 2, S. 33-37.

„Einheimische“ und „Fremde“ in Frankfurt a.M. und Marseille „ (Projektgruppe Migration im Städtevergleich, Redaktion: Rainer Diederich / Lothar Kupp. Frankfurt a.,M. (Fachhochschule Frankfurt, FB Sozialpädagogik 1997, 182 S., en français: Migrants et sociétés urbaines en Europe. L'exemple de Marseille et de Francfort-sur-le-Main. (Rapport final). Marseille: Groupe d'Approche Pluridisciplinaire de la Reproduction et des Transformations Sociales/G.A.P.R.E.T.S. Université de la Méditerranée 1997.

Eisenbeis, Manfred: Bahn frei für zwei. Ein Projekt zum grenznahen deutsch-französischen Schüleraustausch. In: Schulverwaltung. Ausgabe Rheinland-Pfalz und Saarland, 7 (2001) 5, S. 113-114.

Ertelt-Vieth, Astrid: Serie "Begegnungen" (Teil 13). Checkliste für interkulturelle Begegnungen. Nach dem Motto: So praktisch wie möglich, aber nur so vereinfachend wie nötig. In: Fremdsprachenunterricht, 46 (55) (2002) 2, S. 127-128.

Finkler, Hannelore; Letzgus, Isabelle: Serie Begegnungen (Teil 9) EU-Lehrerin an einem deutschen Gymnasium – eine deutsch-französische Erfahrung. In: Fremdsprachenunterricht 45 (2001) 3, S. 208-209.

Firges, Jean; Melenk, Hartmut: Ein frankreichkundliches Programm für den Schüleraustausch. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 27 (1980) 3, S. 280-289

Firges, Jean; Melenk, Hartmut: Landeskunde als Alltagswissen. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 29 (1982) 2, S. 115-123

Foussier, Gérard: Grenzgänger. Deutsch-französische Lebenswege. Stuttgart, Burg Verlag, 1993, 160 S.

Grau, Maike: Serie "Begegnungen" (Teil 14). Schule als Ort der Begegnung: Willkommen auf der 6. Netzwerkkonferenz der Heinrich-Heine-Schule! /1/. In: Fremdsprachenunterricht, 46 (55) (2002) 3, S. 209-210.

Grau, Maike: Arbeitsfeld Begegnung – Eine Studie zur grenzüberschreitenden Lehrertätigkeit in europäischen Schulprojekten. Tübingen: Narr (2001), 253 S.

Harth, Thilo: Förderung selbstorganisierten Lernens durch das Medium Internet? Erfahrungen aus einer länderübergreifenden Lehrveranstaltung. In: Computer und Unterricht (1999) 35, S. 52-54.

Hertlein, Karin: Serie "Begegnungen" (Teil 2). Mon voyage en France. Schüleraustausch im Anfangsunterricht. In: Fremdsprachenunterricht, 43 (52) (1999) 6, S. 441-443.

Jacobi, Joachim; Mayer, Jochen; Schönitz, Günter: Schüleraustausch und noch viel mehr. Fünf Schulen aus fünf Ländern bilden ein Netzwerk europäischer Gymnasien. In: Europaschulen, (1998) 1, S. 6-7.

Jauch, Werner: Nix wie weg! Neue Formen des Schüleraustausches mit Mitteln des Theaters. In: Lehren und lernen, 28 (2002) 4, S. 5-11

Jones, Barry: Contacts sans voyages. In: Berry Jones (Hrsg.): Using authentic resources in teaching French. London: Center for Information on language teching and research 1984, S. 39-49. Auch in: Bolte, H.; Herlitz, W. (Hrsg.): Lernen im Fremdsprachenunterricht. Utrecht 1983 (Institut voor Duitse taal- en letterkunde, Rijksuniversiteit Muntstraat 4, NL - 3512 EV Utrecht.

Kästner, Harald (Bearb.): Die deutsch-französische Zusammenarbeit im Bildungswesen. Sammlung der Beschlüsse der deutsch-französischen Zusammenarbeit in den Bereichen Schule, berufliche Bildung und Hochschule auf der Grundlage des deutsch-französischen Vertrages. Bonn: Europa Union Verl. (2000), 324 S.

Kleinloth, Regina: Französisch - nicht nur für die Schule. Zusatzqualifikationen im Unterricht erwerben. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 49 (2002) 4, S. 413-417.

Kodron, Christoph; Oomen-Welke, Ingelore: Enseigner l'Europe dans nos sociétés multiculturelles / Teaching Europe in multicultural society. Freiburg im Breisgau: Fillibach 1995, 451 S.

Kodron, Christoph; Kubina, Christian; Kuhley, Horst: Europaschulen in Hessen: Ein umfassendes Innovationsmodell. Frankfurt a.M.: DIPF 1998; 112 p., Dreisprachig: Deutsch, English, français, letzteres: http://www.inrp.fr/Acces/Innova/Savoirs_nouveaux/Etudes_de_cas/Apprentissage_langues/Allemagne_2_02_page_totale.htm)

Krüger-Potratz, Marianne: À l'origine de l'idée d'échanges - la situation postbelliciste. In: Pour une pédagogie des échanges. Par Christian Alix et Gilles Bertrand. Le Français dans le Monde (numéro spécial) Recherches et applications. Vanves 1994, S. 10-17.

Kummetat, Jürgen: Voraussetzungen und Ansätze schulischer Vernetzung. Erfahrungen im Europäischen Bund für Bildung und Wissenschaft (EBB). In: Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970-2000. Münster: Waxmann (2000) S. 147-164.

Legutke, Michael: Begegnung mit Fremden via e-Mail. In: Bredella Lothar; Christ Herbert (Hrsg.): Begegnungen mit dem Fremden. Gießen: Färbische Universitätsbuchhandlung 1996, S. 206-232.

Lernen für Europa, Neue Horizonte der Pädagogik. Bonn: Bundeszentrale für die politische Bildung 1995, 285 S.

Lernerfahrungen reflektieren. Lernerfolge beurteilen. Neue Tendenzen und Perspektiven im Bereich der Leistungsbeurteilung. Von der Selbstbeurteilung zum Sprachenportfolio. Wie kann man sozio-kulturelle Kompetenzen beurteilen. Online-Tests und internationale Sprachzertifikate. [Dossier]. Réfléchir sur les expériences d'apprentissage. En évaluer les résultats : Nouvelles tendances et perspectives pour l'évaluation: De l'autoévaluation au portfolio des langues: Comment évaluer des compétences socio-culturelles. In: Babylonia, (2000) 1, S. 4-73.

Lindner, Josef Franz: Europäischer Gerichtshof: Schüleraustausch ist keine Pauschalreise. In: Schulverwaltung. Ausgabe Niedersachsen, 11 (2001) 1, S. 28-29.

Luszczynski, Hubert: Schulpartnerschaften als Teil des Qualitätsprogramms. Elemente der Schulentwicklung. In: Schulverwaltung Ausgabe Bayern 13 (2003) 7/8, S. 261-263.

Morin, Edgar: Penser l'Europe, Gallimard, 1990, 262 S. bzw. Europa denken. Frankfurt a M.: Campus 1991, 224 S.

Morin, Edgar: Introduction à la pensée complexe, Paris: E.S.F., 1990, 158 S.

Morin, Edgar: Science avec conscience, Paris: Fayard, 1982, 328 S.

Morin, Edgar; Kern, Anne, Brigitte: Terre-patrie, Paris: Editions du Seuil, 1993, 216 S.

Morin, Edgar: Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. Hamburg: Krämer, 2001, 145 S.

Noubadji, Emile: L'initiation à une langue vivante à l'école dès l'âge de 7 ans. Séminaire européen pour enseignants organisé par le ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche (France) et le Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Sèvres, Centre international d'études pédagogiques, 27 - 29 novembre 1996. Rapport. Strasbourg: Conseil de l'Europe (1998), 72 S.

Oomen-Welke, Ingelore: Kinder zeigen Kindern ihren Alltag. In: Kodron, Christoph; Oomen-Welke, Ingelore: Enseigner l'Europe dans nos sociétés multiculturelles. Freiburg im Breisgau 1995, S. 171-178.

Oswald, Elisabeth; Harter, Heidi: Serie "Begegnungen" (Teil 3). Lernen in der Begegnung. In: Fremdsprachenunterricht, 44 (53) (2000) 1, S. 49-50.

Pelz, Manfred: Sprachbegegnung und Begegnungssprache. Zur experimentellen Überprüfung des Programms "Lerne die Sprache des Nachbarn". Frankfurt, Main u.a.: Lang (1999), VII, 323 S.

Prinzip Collage (Themenheft) Kunst und Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Heft 100 3/1986, S. 8-49.

Rademacher, Helmut; Wilhelm, Maria: Spiele zum interkulturellen Lernen. Köln: Verlag Ulrich Baer, 1987.

Raßmann, Martina: Im Europareservat Köhlkopf. Jugendliche aus vier Nationen schärfen ihr Umweltbewusstsein. In: Europaschulen, (1998) 1, S. 24.

Rausch, Martin: Schüleraustausch - mit dem Internet leichter organisiert. In: Schulverwaltung. Ausgabe Baden-Württemberg, 11 (2002) 12, S. 268-271.

Reich, Hans H.: Sprachenvielfalt im Unterricht. In: Pädagogische Beiträge, 38 (1987) 12, S. 31 – 35.

Reif, Anja: E-Mail-Projekt im Französischunterricht der 9. Klasse. In: Französisch heute 2(2002) S. 245-255.

Reitz, Ulla-Carina; Müller-Hartmann, Andreas: Serie Begegnungen (Teil12) Ein erstes e-Mail-Projekt. Telekommunikation im Fremdsprachenunterricht – eine kommentierte Bibliografie. In: Fremdsprachenunterricht, 46, (2002) 1, S. 54-56.

Schleyer-Lindenmann, Alexandra. Influence du contexte culturel et familial sur les tâches de développement et l'investissement de l'espace urbain à Marseille et à Francfort-sur-le-Main. Thèse de doctorat d'Etat de psychologie. Aix-en-Provence : Université de Provence. (1997), 304 S.

SPÉCIAL BANDE DESSINÉE (Ein Themenheft) Le Français dans le Monde 25 (1986) 200, 87 S. (Verschiedene Beiträge zu unterschiedlichen Aspekten, auch sehr anregend für den Unterricht in der Sekundarstufe II)

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland Europa im Unterricht / Europe in the Classroom / L'Europe et sa place dans l'enseignement / L'Europe nelle insegnamento / Europa en la Escuela. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1993, 49 S.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996

Studienseminar Krefeld: Kann man "offen unterrichten" lernen? Offener Französischunterricht in der Lehrerbildung. In: Fremdsprachenunterricht, 42 (51) (1998) 4, S. 268-273.

Triantaphyllou, Anna: Pour une anthropologie des échanges éducatifs. Ethnographie filmique de rencontres entre jeunes européens. Bern u.a.: Lang (2001), XVI, 202 S.

Trait d'union: Zeitschrift für Jugendaustausch / Publication pour l'échanges de jeunes / Revista degli scambi culturali e educativi. Papierversion: ISSN 1010-6014; die neuste Ausgabe ist jeweils im Web: <http://www.echanges.ch/trait-d-union/index.de.html>

Wagner, Ernst: Internetarbeit und Schulentwicklung. Stützung des internationalen Schüleraustauschs. In: Computer + Unterricht, 8 (1998) 30, S. 49

Wintersteiner, Werner: Portfolios als Medium der Selbstreflexion. In: ide - informationen zur deutschdidaktik 26 (2002), S. 35-43.

Wintersteiner, Werner: Interkulturelle und Friedenserziehung im europäischen Kontext: Das Modell "Europäische Jugendakademie". In: W. Wintersteiner, H. Bürger, B. Gruber (Hrsg.): Erziehung zur interkulturellen Verständigung. Das Handbuch der "Europäischen Jugendakademie". Innsbruck/Wien/München/Bozen: Studien Verlag 2002 S. 13-22.

Wintersteiner, Werner: Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. 1999 Münster: Agenda 1999, 400 S.

Woltering, Herbert: Schülerunfall bei der Gastfamilie im Ausland. Versicherungsschutz beim Schüleraustausch. In: Schulverwaltung. Ausgabe Hessen, 1 (1998) 7, S. 103-104

Zajac, Jozy; Alix, Christian: La formation dans l'école. Un séminaire de formation au Collège de Froissy (France). In: Repères pour la formation des enseignants à la pédagogie des échanges. Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle. Réseau "Liens et échanges scolaires" 1996, S. 109-124.

Zorzin, Sylvain: Votre classe, d'un continent à l'autre, sur un simple clic. Multimédia. In: Le Monde de l'éducation, 2002, 307, S. 68-69

Zweitsprachenlernen in einem mehrsprachigen Gebiet / L'apprendimento della lingua seconda in un contesto plurilingue. Provincia autonoma di bolzano – Scuola e cultura italiana, Bozen/Bolzano, 1995.

Ausgewählte Internetquellen

Wir weisen hier nur auf Server bzw. Portale als weiterführende Informationsquellen hin, weil sich im Internet die Adressen, also die URL - Uniform Ressource Locator, teils schnell ändern.

In Deutschland und Österreich

<http://www.kmk.org>

Server der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, der sogenannten Kultusministerkonferenz oder KMK, worüber alle zuständigen Ministerien auffindbar sind.

<http://www.kmk.org/pad/home.htm>

Der Pädagogische Austauschdienst (PAD) im Sekretariat der Kultusministerkonferenz, der u.a. Lehrer- und Schüleraustauschprogramme und Schulpartnerschaften betreut; Antragsformulare dort herunter ladbar.

<http://www.bmbwk.gv.at/>

Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK).

<http://www.echanges.ch/>

Jugendaustausch (Schweiz) bietet Berichte, Partnersuche, Austauschtipps mehrsprachig.

<http://www.ofaj.org>

Zweisprachiges umfangreiches Angebot des Deutsch-Französischen Jugendwerks (Office franco-allemand de la Jeunesse) für Teamer, Lehrer und Gruppenleiter: Seminare, Veranstaltungen, Volltextpublikationen, Erfahrungsberichte zu Austauschpädagogik, Tandem-lernen u.a.m.

<http://www.bildungsserver.de>

Informationsportal zu Bildung in Deutschland, (aber auch im deutschsprachigen und europäischen Raum mit wichtigen Informationen zu Bildung weltweit), über das alle einschlägigen Institutionen (Ministerien, Universitäten, Forschungsinstitutionen u.a.m), offizielle Texte, Volltexte, Unterrichtsmaterialien, Austauschberichte, Veranstaltungen etc. zugänglich sind. Auch eigene webbasierte Austauschberichte, Unterrichtstexte, Materialien können dort selbst eingetragen werden.

<http://www.ebb-aede.com>

Deutsche Sektion des europäischen Verbands „Association Européenne des Enseignants (AEDE) / European Association of Teachers (EAT)“, der sich für die Förderung der europäischen Dimension im Unterricht aller Schul- und Bildungsformen einsetzt.

<http://www.paed.com/>

Ein Server für Reformpädagogik und Innovationen in der Schule,

<http://www.dipf.de>

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), das zahlreiche Informationen zu Schulqualität, Bildungsverwaltung, Bildungsgeschichte und online Datenbanken bietet.

<http://www.goethe.de/>

Das Goethe Institut bietet insbesondere Informationen zu Deutsch als Fremdsprache aber auch landeskundliche Informationen zu Deutschland.

<http://www.coe.int/portfolio>

Englisch- wie französischsprachige Informationen zum Sprachenportfolio und seiner Verwendung..

<http://www.bildungsserver.de/termine/termineausgabeliste.html?adressaten=Lehrer>

Veranstaltungskalender für Lehrer, mit Suchfunktion nach Zeitraum, Sprache, Titel- und Stichworten.

In Frankreich

<http://educlic.education.fr/>

Umfangreiches Informationsangebot in Französisch zum französischen Schul- und Bildungswesen, Unterrichtsangebote u.a.m.

<http://www.cndp.fr/>

Angebot des Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), des französischen Nationalen Zentrums für Pädagogische Dokumentation: Publikationen, Materialien, Videos...

<http://www.ciep.fr/>

Centre International d'Éducation Pédagogique (CIEP) mit umfangreichen Angeboten zu Französisch als Fremdsprache, Schüler- und Lehreraustausch, Fortbildungseminare für Französischlehrer...

<http://www.ac-nancy-metz.fr/enseign/allemand/adeaf/>

"Association pour le Développement de l'Enseignement de l'Allemand en France" unterhält eine Rubrik „Correspondre, communiquer, échanger... » mit Partnersuche.

<http://www.cemea.asso.fr/accueil.html>

Die CEMEA, die Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active haben ein reiches Webangebot und bieten zudem in 30 Zentren Seminare und Fortbildungen, die für Austauschaktivitäten sehr hilfreich sein können.

<http://adece.u-strasbg.fr>

Association française pour le développement des échanges et de la comparaison en éducation (AFDECE; früher ADECE) möchte den Austausch und die Kooperation zwischen verschiedenen Bildungssystemen fördern und vergleichende Arbeiten anregen. Sie organisiert Seminare und Veranstaltungen.

Zu den Autoren:

Dr. Christian Alix,

wissenschaftlicher Mitarbeiter des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung Frankfurt am Main, Arbeitseinheit: Kultur und Bildung, Mitglied des Beirates der Revue Internationale d'Éducation (CIEP) und Vorstandsmitglied der Association Française pour le Développement des Échanges et de l'Éducation / AFDECE. Zahlreiche Publikationen zum Thema Austausch- und Begegnungspädagogik.

Claudine Bats,

Deutschlehrerin im Lycée de Gourdon, Lot, France, motiviert für Deutsch gern durch Anregung einer realen Kommunikation zwischen deutschen und französischen Jugendlichen, oft im Rahmen von Schüleraustausch. So entstanden verschiedene CD-ROM wie "Maulwurf Buddel - Taupe-là" oder „Abenteuer in Paris“. Sie schrieb mit ihren Schüler/innen u.a. einen Roman im Internet. Sie beteiligte sich an Forschungsvorhaben des DFJW („Das Interkulturelle“, „critical incidents“ u.a.). Um ihre Kontakte mit Deutschland zu vermehren, nahm sie auch an Lehreraustauschen und an Herbstuniversitäten des DFJW teil.

Christoph Kodron, Dipl.Soz.

wissenschaftlicher Mitarbeiter des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung Frankfurt am Main, Arbeitseinheit: Information und Bildung und Redakteur des Deutschen Bildungsservers, arbeitet seit vielen Jahren u.a. zu Fragen von Kooperation und Austausch von Schüler/innen, Student/innen und Lehrer/innen, vorwiegend im deutsch-französischen Bereich, aber auch im europäischen Rahmen und zu Fragen interkulturellen Lernens.

Dr. Alexandra Scheyer-Lindenmamm, Dipl. Psych.

Maître de Conférence für Psychologie an der Université de la Méditerranée in Marseille. Sie lehrt hauptsächlich Entwicklungs- und Kulturvergleichende Psychologie. Ihre Doktorarbeit behandelte Entwicklungsaufgaben Jugendlicher einheimischer und ausländischer Herkunft in Deutschland am Beispiel Frankfurt am Main und Frankreich am Beispiel Marseille. Ihre augenblicklichen Forschungsthemen sind Umweltbewusstsein bei Jugendlichen, Risikoperzeption und kognitive Karten.

Anja Reif

führte das e-Mail Projekt im Rahmen ihrer zweiten Staatsarbeit in Fach Französisch durch. Sie ist jetzt Studienrätin an einem Gymnasium in Rheinland-Pfalz.

Christiane Spielmann

Grundschullehrerin auch für das Fach Französisch mit jahrzehntelangen Erfahrungen auch in schulischer Kooperation und Austausch von Grundschüler/innen. Fachleiterin für Französisch an Grund- und Hauptschulen in Rheinland-Pfalz.